

Cornisa: PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

Pensamiento crítico en el aula de Ciencias Sociales

Director/asesor: Dra. Esperanza López Reyes.

Wilson Orlando Segura Casallas

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación- Modalidad Profundización

Bogotá

2018

Contenido

INTRODUCCION	¡Error! Marcador no definido.
La incertidumbre del pensamiento en la escuela.....	2
DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.....	3
La institución.....	7
Diagnóstico del área de ciencias sociales	8
Diagnóstico de aula.....	9
PROBLEMA GENERADOR.....	14
Desarrollo del pensamiento crítico.....	14
Fundamentos epistemológicos en el proceso de reflexión: “construcción del pensamiento crítico”	14
Análisis curricular	19
Objetivos	22
Objetivo general.....	22
Hipótesis de acción	25
RUTA DE ACCIÓN	26
Aplicación y seguimiento de la propuesta de intervención	26
Análisis de los resultados pruebas saber año 2015	27

Análisis de los resultados pruebas saber año 2015	28
Guía de trabajo del estudiante	34
El contexto.....	34
Experiencia	34
Reflexión.....	35
Acción	35
Instrumentos de evaluación, análisis y reflexión de la propuesta	36
Diario de campo	36
Encuestas	36
Cronograma	43
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN	45
PROYECCIÓN DE LA PROPUESTA	54
Dialógica	61
LOGICA: La capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez de los procesos de razonamiento.	61
Referencias bibliográficas.....	70

Índice de tablas

TABLA 1 INFORME DEL CONTEXTO.....	4
TABLA 2 PLAN DE ESTUDIOS POR ÁREAS Y ASIGNATURAS.....	19
TABLA 3 PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA.....	23
TABLA 4 TAREAS	24

Índice de figuras

<i>FIGURA 1: ANÁLISIS LECTURA CRÍTICA DE LAS PRUEBAS SABER AÑO 2015.</i>	27
<i>FIGURA 2: GRÁFICA Hábitos de lectura literaria de la población.</i>	37
<i>FIGURA 3: GRÁFICA INDAGACIÓN Hábitos de lectura de la población.</i>	37
<i>FIGURA 4: GRÁFICA DE RESULTADOS DE ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN.</i>	38
<i>FIGURA 5: GRÁFICA Hábitos de estudio de la población.</i>	39
<i>FIGURA 6: GRÁFICA Hábitos de información de la población.</i>	39
<i>FIGURA 7: GRÁFICA FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN CLASE.</i>	40
<i>FIGURA 8: GRÁFICA INTERESES DE LA POBLACIÓN.</i>	41
<i>FIGURA 9: GRÁFICA USO DE CELULAR POR PARTE DE LA POBLACIÓN.</i>	41
<i>FIGURA 10: GRÁFICA CONOCIMIENTOS SOBRE CITAS Y REFERENCIAS DE FUENTES DE INFORMACIÓN.</i>	42
<i>FIGURA 11: GRÁFICA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA CLASE.</i>	43
<i>FIGURA 12: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN.</i>	44
<i>FIGURA 13: ANÁLISIS PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ENTORNO.</i>	47
<i>FIGURA 14: ANÁLISIS DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN EN CLASE.</i>	48
<i>FIGURA 15: ANÁLISIS AMBIENTE DE AULA.</i>	48
<i>FIGURA 16: ANÁLISIS DE LOS MODOS DE PARTICIPACIÓN.</i>	49

<i>FIGURA 17: ANÁLISIS MODOS DE PARTICIPACIÓN EN CLASE.....</i>	<i>50</i>
<i>FIGURA 18: ANÁLISIS EJERCICIOS DE ESCRITURA.</i>	<i>50</i>
<i>FIGURA 19: ANÁLISIS AUTONOMÍA - APRENDIZAJE.</i>	<i>51</i>
<i>FIGURA 20: ANÁLISIS COMPARATIVO CONCEPTOS PREVIOS -NUEVOS APRENDIZAJES.</i>	<i>51</i>
<i>FIGURA 21: REGISTRO ENTREGA DEL PRODUCTO FINAL.</i>	<i>52</i>
<i>FIGURA 22: ANÁLISIS CAMBIOS OBSERVABLES.</i>	<i>53</i>
<i>FIGURA 23: ANÁLISIS DE CAMBIOS OBSERVADOS EN LOS ESTUDIANTES.....</i>	<i>53</i>

El ejercicio de intervención evidencia algunas dificultades a las que se enfrentan los protagonistas que intervienen en un proceso de aprendizaje.

“El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente durante nuestra vida diaria”. “en el ambiente educativo siempre se debe preguntar ¿qué se debe propiciar para volver accesibles el conocimiento y las practicas estimulantes’? (Perkins , 2010, p.24). Pero asumamos lo que propone el adagio, transformar las dificultades en oportunidades.

La reflexión inmediata, ¿qué problemas existen en el proceso de creación, de adquisición del conocimiento?, ¿quién o quienes poseen problemas en el proceso de creación, de recreación del conocimiento?

En el proceso de enseñanza aprendizaje es muy normal resolver problemas que en el día a día podemos encontrar, pero en nuestra intervención tratamos de encontrar un problema.

Lo normal es desarrollar competencias para resolver, pero en muy poco nos volvemos cuando de plantearnos un problema se trata. lo que se intenta plantear aquí es lo que a la luz del pensamiento de Perkins es un enigma: resolver problemas versus encontrar problemas.

“Es un enigma del juego completo. después de todo, encontrar problemas es parte del juego”.

“En los ámbitos de aprendizaje, un juego completo es por lo general alguna clase de indagación o desempeño en un sentido amplio. implica la resolución de problemas, la explicación, la argumentación, la recolección de pruebas, una estrategia, una habilidad, un arte a menudo se crea algo: una solución, una imagen, un relato, un ensayo, un modelo” (Perkins , 2010, p. 52)

Nunca se trata solo de contenidos. los alumnos tratan de mejorar el hacer algo.

Nunca se trata solo de una rutina. requiere pensar a partir de lo que ya se sabe e ir más allá.

Nunca se trata solo de resolver problemas. implica encontrar problemas.

No se trata solo de respuestas correctas. implica la explicación y la justificación. en las distintas clases, los alumnos debieran explicar y justificar lo que estaban haciendo y como llegaron a los lugares que llegaron.

La incertidumbre del pensamiento en la escuela

leer para ser. pensar para ser. leer para pensar. ser para crear.

“La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por tanto también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes”. (Zuleta, s.f, p. 13)

“El enseñar a pensar críticamente, a partir de las ciencias básicas, visto como aporte al desarrollo de la sociedad, es el punto de partida para el proyecto que se presenta. Se asume, que la enseñanza, aun en el caso de las ciencias, debe ser, fundamentalmente un aporte a la formación de ciudadanos integrales, pensantes, reflexivos, analíticos frente a los problemas no solo técnicos, sino sociales, capaces de transferir habilidades y actitudes propias del actuar científico a problemas de la vida cotidiana. Se pretende entonces identificar, si mediante la aplicación de una estrategia pedagógica basada en la planeación, enseñanza y evaluación del pensamiento crítico, se pueden desarrollar actitudes propias de un pensador critico en los estudiantes” (Perkins , 2010, p.24)

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Se adelanta a continuación el diagnóstico situacional enfocado en el modelo pedagógico y componente curricular de la I.E.D Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez (MOR) del municipio de Guasca, Cundinamarca.

El diagnóstico obedece a un proceso de indagación y reflexión sobre los aciertos y desaciertos de los procesos de enseñanza – aprendizaje, teniendo un panorama de las características pedagógicas de la institución.

Se pretende contribuir a la construcción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) sólido que tenga un impacto positivo en la comunidad, en expectativa de realizar un acercamiento a la realidad académica, pedagógica que vive nuestra institución. Este documento da cuenta de los aspectos que permitieron consolidar este diagnóstico.

Inicialmente, se presenta la caracterización institucional, allí se abordan las generalidades de la I.E.D, y se hace un acercamiento al componente académico, posteriormente se encuentra el referente teórico- conceptual que permiten el análisis, reflexión y transformación de las prácticas académicas llevadas a cabo en el aula a la luz del modelo pedagógico y curricular de la institución. En tercer lugar, se exponen las conclusiones.

Por último, se hace una aproximación a la propuesta de intervención que contribuirá en el fortalecimiento de la labor académica de la institución.

Tabla 1
Informe del contexto

Educamos Produciendo.	
Nombre:	I.E.D. Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez.
MISIÓN	
<p>La misión de la Institución Educativa Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, es la formación integral de los educandos, fomentando los valores humanos como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, el amor, el diálogo, la libertad, las destrezas, la participación activa, la convivencia, la creatividad, el deporte, la ciencia, la autonomía y la investigación para generar ambientes que propicien el aprendizaje significativo y el enriquecimiento intelectual integral y afectivo en pro de una mejor calidad de vida y desempeño laboral proyectando siempre una actitud positiva.(IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, 2015. p. 10)</p>	
Visión	
<p>La Institución Educativa Departamental, Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, proyecta su trascendencia e impacto dentro de la Comunidad Local y Regional, como institución líder en la formación de seres humanos integrales y competentes para un desempeño exitoso en el mundo social y productivo, a través de la formación como Bachilleres Técnico Comercial o Ambiental (IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, 2015)</p>	
MODELO	
PEDAGÓGICO	Constructivista.
NATURALEZA	Oficial, carácter mixto.

Municipio de Guasca.

UBICACIÓN	Sede Principal, “Colegio Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez” Casco Urbano, Calle 4 N.º 5-80.
GEOGRÁFICA Y SEDES	Sede anexa Secundaria. “Colegio Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, El Cuche”, Rural, Vereda Pastor Ospina.
	Segunda Sede, Rural, Vereda La Concepción.
	Tercera Sede, Rural, Vereda Santa Bárbara.
CALENDARIO:	Febrero a Diciembre (A). 40 semanas distribuidas en tres periodos académicos.
JORNADA:	Mañana.
	En educación inicial se ofrece un grado de preescolar, con cobertura de tres cursos.
	En Educación Básica Primaria se ofrecen cinco grados, con tres cursos en cada uno, a excepción de grado tercero que son dos grupos.
NIVELES Y GRADOS:	En Educación Básica Secundaria se cuenta con cuatro grados, conformados por tres grupos en cada uno, a excepción de grado sexto que son cuatro grupos.
	En educación Media Técnica se cuenta con dos grados, cada uno con tres grupos.
	El promedio de estudiantes por curso es de 35. Siendo el mínimo de 19 y el máximo de 40.

La I.E.D. tiene como fin la formación de los educandos, para que sean personas integrales. Para ello, se basa no solo en la parte académica formal, sino en acciones pedagógicas relacionadas con el ejercicio formativo a través de los proyectos transversales y la educación en el área comercial y ambiental; pilares de la enseñanza que brinda la institución, atendiendo a las necesidades del entorno.

Lo anterior busca trascendencia e impacto en la comunidad local y regional como institución líder, lo que se ha logrado en cierta medida, puesto que, la institución se encuentra posicionada como la primera de la región del Guavio, según los resultados obtenidos en las pruebas Saber.

Si bien en la I.E.D. están planteados cuatro proyectos transversales, no todos se desarrollan de forma activa, y quedan plasmados en el papel.

COMPONENTE ACADÉMICO

ENFOQUE METODOLÓGICO

La Institución Educativa fomenta una educación basada en su modelo pedagógico constructivista, dinámico, transversal e interdisciplinario, formando personas más humanas, teniendo en cuenta que el hombre es un sujeto de cambio que incide en la construcción del tejido humano y el bienestar de la sociedad, construyendo su conocimiento a partir de la interacción con el mundo y transformando sus propios saberes.

Nuestro PEI concibe el constructivismo como “una teoría del conocimiento que alude a la relación entre el sujeto ‘conocedor’ y el objeto ‘cognoscente’ a la naturaleza del producto de esta interacción (¿lo conoce?) y a la naturaleza de la realidad (lo conocible)” (IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, 2015, p. 23)

Proyectos		
Pedagógicos	• Escuela de padres	• Educación sexual PRAES
Transversales	• Democracia y Hermes	• Prevención de riesgos físicos

Información obtenida por el grupo de maestrantes de la IED Técnico Comercial mariano Ospina Rodríguez en el primer semestre de la carrera (2016).

La institución

La I.E.D. tiene como fin la formación de los educandos, para que sean personas integrales. Para ello, se basa no solo en la parte académica formal, sino en acciones pedagógicas relacionadas con el ejercicio formativo a través de los proyectos transversales y la educación en el área comercial y ambiental; pilares de la enseñanza que brinda la institución, atendiendo a las necesidades del entorno.

Lo anterior busca trascendencia e impacto en la comunidad local y regional como institución líder, lo que se ha logrado en cierta medida, puesto que, la institución se encuentra posicionada como la primera de la región del Guavio, según los resultados obtenidos en las pruebas Saber.

La Institución Educativa fomenta una educación basada en su modelo pedagógico constructivista, dinámico, transversal e interdisciplinario, formando personas más humanas, teniendo en cuenta que el hombre es un sujeto de cambio que incide en la construcción del tejido humano y el bienestar de la sociedad, construyendo su conocimiento a partir de la interacción con el mundo y transformando sus propios saberes.

Nuestro PEI concibe el constructivismo como “una teoría del conocimiento que alude a la relación entre el sujeto ‘conocedor’ y el objeto ‘cognoscente’ a la naturaleza del producto de esta interacción (¿lo conoce?) y a la naturaleza de la realidad (lo conocible)” (IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, 2015, p. 23)

En el documento del Sistema Institucional de Evaluación para Estudiantes (SIEE), se plantea un sistema de evaluación amplia, integral, dialógica y formativa, ya que tiene en cuenta procesos académicos orientados según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y las competencias desarrolladas. Asimismo, permite reorientar el proceso formativo en sus tres dimensiones: Saber Ser, Saber Saber y Saber Hacer.

La misión de este sistema es promover procesos de calidad y reducir al máximo los aprendizajes poco significativos. Para ello, cada docente establece diferentes estrategias que le permiten hacer seguimiento al proceso individual de los estudiantes. Sin embargo, no se usan matrices de evaluación para registrar estos procesos, por lo que se hace necesario diseñar e implementar dichas matrices a nivel institucional.

Una vez culminado el periodo académico se programan planes de mejoramiento con su respectiva sustentación (IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, 2014). No obstante, esta práctica no se lleva a cabo por todos los profesores, debido a la ausencia de un seguimiento efectivo por parte de los directivos docentes.

Diagnóstico del área de ciencias sociales

Al hacer una comparación entre la gestión académica del PEI y su práctica, es evidente la incoherencia en los siguientes aspectos:

Existe una organización curricular de las asignaturas, cada una con su plan y un formato institucional para la planeación diaria de clases. Sin embargo, no hay un instrumento que verifique su puesta en práctica. Por otro lado, es necesario replantear los contenidos de los planes de estudios para dar prioridad a los temas más relevantes, teniendo en cuenta los tiempos para su desarrollo.

No se evidencia trabajo entre pares, lo cual afecta el avance significativo y la superación de dificultades, pues cada docente se limita a sus responsabilidades y no es usual que se compartan experiencias de aula. Es pertinente institucionalizar espacios de construcción colectiva de prácticas de aula.

El PEI está formulado dentro del marco del modelo constructivista, sin embargo, no hay coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de aula, esta situación se evidencia en la recurrencia de prácticas como: la clase magistral, la evaluación sumativa, la estandarización del ritmo de aprendizaje y de los resultados obtenidos. Por lo tanto, se requiere ajustar las planeaciones de las asignaturas y sus prácticas con el modelo pedagógico establecido.

En el SIEE, la evaluación se plantea como un proceso formativo, continuo, integral, flexible e interpretativo. Estos aspectos no son tenidos en cuenta de manera general en la institución, lo que se hace evidente en los resultados que se exponen en los comités de evaluación

Diagnóstico de aula

En torno a los tres elementos que permiten analizar las prácticas de aula: ambiente, metodología y recursos se observa una particularidad, la tendencia a dar prioridad al desarrollo cognitivo del estudiante, dejando en un segundo plano el contexto. Contrario a lo que sucede en el horizonte institucional. Prueba de ello es lo estipulado en el PEI respecto a la metodología. Allí se afirma que el proceso de enseñanza -aprendizaje debe adaptarse al desarrollo intelectual del niño, mejorar los procesos de instrucción y de apoyo en la producción de su propio conocimiento.

En cuanto a los recursos, en el PEI los procesos y actividades se ejecutan a partir de materiales didácticos. La finalidad de dichos recursos es el de llevar al estudiante a descubrir o establecer cuáles son las relaciones básicas y construir sus propios conceptos.

Por otra parte, no existe una alusión específica al ambiente de aula que ha de prevalecer en la institución. No obstante, se habla de valores como el respeto y la capacidad de comunicación asertiva, dos elementos clave en lo que se ha definido como clima de aula desde la perspectiva de Chaux (2012).

De lo anterior, se puede afirmar que la teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget adquiere una fuerte influencia dentro del PEI en lo que corresponde a prácticas de aula. Dicha afirmación se sustenta en la expectativa en la que metodología y recursos didácticos generen condiciones de abstracción, indagación y experimentación.

Con ello se pretende que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de situaciones vivenciales, mientras que el papel del docente sea propiciar ambientes de aprendizaje significativo acordes a la etapa cognitiva del estudiante. Desde esta perspectiva teórica, plantear temas relacionados con los conocimientos previos, los gustos, intereses y habilidades de los estudiantes (Maque, 2006).

Siguiendo los preceptos del PEI, se puede decir que en la práctica se presenta una gran dificultad a la hora de asumir como eje el desarrollo cognitivo de los estudiantes, se observa una mayor influencia del contexto, que de sus características biológicas, este hecho se evidencia en la diversidad de resultados que se obtienen de estudiantes de un mismo curso y, por ende, de edades similares.

En un mismo curso se puede encontrar estudiantes que avanzan cognitivamente al ritmo que propone el docente, otros que manifiestan dificultad para procesar la información. Incluso, hay estudiantes cuyo rendimiento académico depende de la asignatura.

De allí, que, en las comisiones de evaluación de la institución, los docentes tiendan a exponer perspectivas muy distintas y distantes de un mismo estudiante. Lo anterior, permite afirmar que es necesario adaptar la descripción de metodología y recursos dentro del documento a la realidad que se observa en las prácticas de aula, es decir, continuar con una concepción de la persona como ser social, cuyos procesos cognitivos no se pueden desligar de su realidad. En este sentido, tendría cabida la creación de un apartado en el PEI que concrete el ambiente de aula que se fundamente en una perspectiva constructivista. Esta concreción propiciaría una identidad institucional en cuanto a las prácticas docentes, aspecto que no posee la institución. Evidencia de ello, es la percepción tan diferente que tienen los estudiantes de cada clase.

Al preguntarles sobre los estilos de enseñanza de sus docentes, ellos pueden notar cómo dista una asignatura de otra por la manera en que los maestros manejan las relaciones en el aula y por la forma en que organizan sus clases. Distinguen los que acuden al observador recurrentemente para imponer el orden, de los que les dan “largos sermones” cuando generan indisciplina y, más aún, de aquellos a quienes, afirman, “les trabajan” porque les gusta como dictan sus clases. Tres estilos que se relacionan con lo que anteriormente se ha definido como estilos de enseñanza desde la perspectiva de Chaux (2012).

Basados en el análisis del anterior documento, contemplado desde una mirada crítica y real, los docentes de la I.E.D Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, plantean la siguiente propuesta de intervención en aras del mejoramiento de la calidad educativa

institucional. De acuerdo al análisis situacional se observaron tres aspectos que valen la pena re direccionar:

Fortalecer nuestro modelo pedagógico, basado en las necesidades reales del contexto, la caracterización de nuestra población educativa y la labor pedagógica, de tal forma que responda no solo a las necesidades de los estudiantes y docentes, sino también a las de los requerimientos sociales.

Desde el punto de vista del currículo, se hace urgente una revisión de la malla curricular, en relación a la jerarquización e importancia de los temas a trabajar durante el año lectivo y en coherencia con el modelo pedagógico adoptado por la institución.

Se resalta la importancia de crear e institucionalizar espacios de construcción pedagógica entre los docentes de la IED, escenarios en los que la socialización de las practicas diarias se convierta en una estrategia que enriquezca y complemente la labor en el aula, fomentando una cultura de compartir saberes en beneficio de docentes y estudiantes. Podría empezar por las áreas básicas.

En lo concerniente a evaluación, es prioritario crear un modelo institucional que esté acorde con el modelo pedagógico definido para la institución, buscando la unidad de criterios en cuanto a los propósitos, fines e instrumentos de evaluación a emplear en la institución.

Que contemple matrices regidas por criterios claros establecidos desde las áreas y consensuados con los estudiantes, de tal forma que la comunidad educativa tenga claridad respecto a lo que se enseña y su relación con lo que se espera de ellos, basado en las unidades temáticas, de esta forma se pretende eliminar la evaluación subjetiva, inexacta y basada en supuestos, por una verificación de aprendizajes reales, prácticos y certeros.

Se pretende atender desde el ejercicio pedagógico desarrollado en el aula las carencias que se verifican en los estudiantes en instancias de crear, de construir, de realizar un acercamiento al conocimiento, que supone potenciar el pensamiento crítico.

En este orden de ideas y reflexionando respecto de los procesos de enseñanza –aprendizaje se pretende desarrollar en el aula, desde en el ámbito de las Ciencias Sociales (desarrollo de la lectura crítica: intratextual, intertextual, extratextual) una propuesta pedagógica y didáctica que aborde esta problemática.

PROBLEMA GENERADOR.

Desarrollo del pensamiento crítico

Fundamentos epistemológicos en el proceso de reflexión: “construcción del pensamiento crítico”

NATURALEZA DEL PENSAMIENTO

Entiéndase el pensamiento como la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo.

Las personas desarrollan habilidades para pensar a partir de ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones.

El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto. “A lo largo de su desarrollo el individuo va elaborando no sólo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia.” (Piaget, 1932, citado por Delval, 2017, p. 5)

EL PENSAMIENTO COMO COMPETENCIA HUMANA GENERAL

A la luz de las anteriores consideraciones proponemos la siguiente definición: El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos,

plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro.

Al decir que queremos orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento, nos referimos a que a través de las diversas actividades (materias) académicas vamos a proveer información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, a procesar información y a producir conocimientos. El pensarnos en las Ciencias Sociales como un área de conocimiento invita a la reflexión acerca de la forma como se encuentra integrada, su razón de ser, el objeto de estudio, las áreas que la integran.

La ciencia en forma amplia propone la búsqueda, la construcción del conocimiento; Pero en el caso particular de las Ciencias Sociales ¿Qué tipo de conocimiento?, ¿Qué verdad es la que nos invita a ser conocida, por este asombroso ramillete de asignaturas que la integran? Pertinente llamar la atención respecto de ¿Quiénes son los actores intervinientes en este proceso?, ¿Qué se enseña en el ámbito de nuestra disciplina?

Aquí entra en escena “el nuevo sistema educativo que exige un modelo de profesor reflexivo, autónomo, y crítico, que posea un buen conocimiento de las disciplinas, así como un conocimiento didáctico que le permita enseñar mejor” (Dominguez, 2007). Pero para que esto ocurra, “el conocimiento que posee de la materia no debe limitarse a contenidos generales que con su mejor habilidad debe transmitir, sino que ha de ser un conocimiento más profundo que le permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas en las que se inspiran los mencionados contenidos (Dominguez, 2007). En definitiva, ha de tener bien fundamentada su práctica: ¿Qué hace?, ¿Por qué lo hace?, ¿Para qué lo hace?

Toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción

del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico. (Dominguez, 2007)

La reflexión epistemológica debe invitar a ver las Ciencias Sociales como conocimientos en constante construcción determinado por un cúmulo de contenidos abordados con criterios pedagógicos metodológicos y evaluativos acordes con la realidad de los educandos.

Domínguez refiere la existencia de modelos explicativos e interpretativos de la realidad, esta comprensión es fundamental a la hora de decidir que enseñar.

Si se verifica la malla curricular se encuentra, a manera de ejemplo, el estudio de las guerras mundiales, se puede advertir que si en el análisis del fenómeno la causa fundamental, es el “imperialismo” este difiere de la consideración que plantea como causa el asesinato del archiduque Francisco Fernando.

En términos del análisis histórico y de la reflexión epistemológica una explicación difiere radicalmente de la otra. Las dos nos arrojan lecturas completamente diferentes que conducen a interpretaciones que resultarían muy convenientes según la intención de la enseñanza.

Así también cuando pretendemos explicar procesos de desarrollo de la humanidad y damos una orientación economicista relacionada con el materialismo histórico, estas interpretaciones pueden diferir ampliamente de otra que la sesgue porque no acepta el desarrollo de los modos de producción, de las fuerzas productivas como explicaciones del desarrollo de la humanidad.

Y... ¿Para qué lo enseñamos? En el caso de los ejemplos, diría que, para lograr capacidad de análisis, para invitar a los estudiantes a inquietarse por comprender por despertar el deseo de consultar, de leer con una postura crítica, analítica, que permita potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico.

Una pregunta adicional en estrecha relación con la anterior ¿Por qué lo enseñamos?

Porque coexiste en el docente la necesidad de enseñar a los estudiantes una fuente presumiblemente objetiva del estudio de la realidad, que les correspondió vivir a la luz de un análisis detallado de los eventos que hicieron historia y que por supuesto influyeron o determinaron el presente.

“La reflexión epistemológica debe conducir a considerar las ciencias (especialmente las sociales) como conocimientos en constante construcción y en abierta relación con el mundo social en que se producen” (Domínguez, 2007).

Domínguez concreta la reflexión epistemológica estableciendo las finalidades y los contenidos: Si retomamos la discusión en torno a la pregunta de ¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales y nos pensamos en los diferentes modelos explicativos e interpretativos, la respuesta sería complicada dado que no existen criterios homogéneos al interior de la comunidad científica, más bien existen diversidad de concepciones que en algunas ocasiones son opuestas y hasta contradictorias?

Sin ir muy lejos y apartándonos de la discusión teórica, la percepción que se tiene entre los mismos docentes respecto de esta pregunta trascendental (¿Para qué enseñamos las Ciencias Sociales?) Se generan diferencias marcadas, que nacen desde el mismo concepto, desde la misma didáctica empleada para enseñar.

Lo anterior nos arroja a otra trascendental preocupación relacionada con las dificultades de enseñanza y aprendizaje. Se plantean varias consideraciones: a) El contexto del sujeto que pretende acceder al conocimiento social, b) La actitud del sujeto que pretende acceder al conocimiento, c) La percepción respecto del objeto de conceptualización, d) La conceptualización de los temas (del tiempo histórico o del espacio geográfico), e) La

comprensión de la explicación, f) Los niveles de trascendencia del pre saber al conocimiento científico. Son todos ellos dificultades que en mi entender se constituyen en verdaderas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que por su puesto son objeto de estudio de la reflexión epistemológica.

A título de ejemplo bien podría señalar las grandes diferencias y dificultades que se perciben entre los estudiantes que se ubican en un contexto urbano respecto de los que ubican uno rural en el momento de motivar el desarrollo de la clase, en el momento de acercarse a la creación del conocimiento. Pero el tema es inclusive más álgido la percepción de los estudiantes de un esquema socioeconómico alto respecto de los niños de condiciones socioeconómicas bajas. En este escenario sí que se hacen evidentes dificultades de enseñanza y aprendizaje.

Estas son tan solo algunas consideraciones a propósito de los fundamentos epistemológicos que orientan el ejercicio de intervención y el trabajo de grado. A partir de esta reflexión se crea un marco teórico conceptual que permite un amplio acercamiento al tema que ha ocupado la atención en el desarrollo de esta práctica pedagógica: la ausencia o poco desarrollo de pensamiento crítico de mis estudiantes.

En estas instancias pensamos en el docente, en su quehacer y en las herramientas que de manera intencional permitirían la construcción de habilidades de pensamiento, que pueden ser recreadas en el salón de clase. Habilidades que podrían potenciar el desarrollo de un Pensamiento Crítico convertido en un hábito que trascienda en la vida de los estudiantes.

Análisis curricular

Tabla 2

Plan de estudios por áreas y asignaturas

Área/Asignatura	Grado	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL										
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
MATEMATICAS		5	5	5	5	5	6	6	6	5	3	3
HUMANIDADES		7	7	7	7	7	8	8	8	8	7	7
Lengua Castellana		6	6	5	5	5	4	4	4	4	3	3
Idioma extranjero Inglés		1	1	2	2	2	4	4	4	4	3	3
CIENCIAS NATURALES Y EDUC AMBIENTAL	Y	3	3	3	3	3	5	5	5	5	6	6
Química											3	3
Física											3	3
CIENCIAS SOCIALES		3	3	3	3	3	5	5	5	5	1	1
CIENCIAS ECONOMICAS Y POLITICAS	Y										1	1
FILOSOFIA											2	2
EDUCACIÓN ARTISTICA		2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
EDUCACIÓN ETICA Y VALORES HUMANOS		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EDUCACIÓN FISICA RECREACION Y DEPORTES		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EDUCACION RELIGIOSA		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TECNOLOGIA E INFORMATICA		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EMPRENDIMIENTO										1		
ESPECIALIDAD COMERCIAL											7	7
ESPECIALIDAD EN MANEJO AMBIENTAL											7	7
TOTAL HORAS POR GRADO		25	25	25	25	25	30	30	30	30	37	37

Relación de intensidad horaria asignada por la institución para cada uno de los grados. Tomado del proyecto Educativo Institucional.

Recursos para el aprendizaje.

La institución cuenta con computadores en el grado 9° y tabletas para los grados 8°, 10° y 11° de uso individual. Salas especializadas de física, ambiental y matemáticas. Cada una dotada con tabletas para cada estudiante. Salas especializadas para Contabilidad y Ventas, Productos y Servicios con conexión a internet. Salas de informática, de proyección con vídeo beam y televisores en cada una de sus sedes. En primaria se cuentan con los recursos bibliográficos proporcionados por el ministerio desde el programa todos a aprender (PTA). También se cuenta con elementos deportivos en cada una de las instalaciones. En la sede principal está el depósito de instrumentos de la banda marcial.

Evaluación.

En el documento del Sistema Institucional de Evaluación para Estudiantes (SIEE), se plantea un sistema de evaluación *integral, dialógico y formativo*, ya que tiene en cuenta procesos académicos orientados según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y las competencias desarrolladas. Asimismo, permite reorientar el proceso formativo en sus tres dimensiones: Saber Ser, Saber Saber y Saber Hacer.

La misión de este sistema es promover procesos de calidad y reducir al máximo los aprendizajes poco significativos. Para ello, cada docente establece diferentes estrategias que le permiten hacer seguimiento al proceso individual de los estudiantes. Sin embargo, no se usan matrices de evaluación para registrar estos procesos, por lo que se hace necesario diseñar e implementar dichas matrices a nivel institucional.

Una vez culminado el periodo académico se programan planes de mejoramiento con su respectiva sustentación (IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, 2014). No obstante, esta práctica no se lleva a cabo por todos los profesores, debido a la ausencia de un seguimiento efectivo por parte de los directivos docentes.

Prácticas pedagógicas.

En la medida de lo posible, los docentes hacen uso de los recursos tecnológicos. No obstante, su uso se ve truncado por aspectos como la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades, la logística para la preparación de los elementos, la ausencia de monitores capacitados para apoyar su funcionamiento y la falta de conexión a internet en los salones de clase.

Los docentes con salas especializadas hacen usos de estas dentro de sus prácticas pedagógicas, aun cuando encuentran dificultades al mostrar a los estudiantes la importancia del aprovechamiento del tiempo, tanto de llegada a la sala, como de desarrollo de las actividades programadas. Los docentes a cargo de las salas de informática las usan en cada una de sus prácticas, sin embargo, hay dificultad en la conexión a la red. En primaria se hace uso de los textos en las clases de matemáticas y español, siguiendo las orientaciones del programa PTA.

En las clases de educación física se hace uso de los recursos con los que se cuentan. La mayor dificultad está en la escasa cantidad de elementos para los diferentes grupos. A pesar de la organización de las doce semanas por cada trimestre académico, hay dificultad debido al exceso de actividades extraordinarias que interrumpen el proceso escolar, además de que las planeaciones se hacen para sesenta minutos efectivos de clase y por múltiples circunstancias, sobre todo en las últimas horas, no se cuenta con este tiempo.

Gestión de aula.

Al hacer una comparación entre la gestión académica del PEI y su práctica, es evidente la incoherencia en los siguientes aspectos:

Existe una organización curricular de las asignaturas, cada una con su plan y un formato institucional para la planeación diaria de clases. Sin embargo, no hay un instrumento que verifique su puesta en práctica. Por otro lado, es necesario replantear los contenidos de los planes de estudios para dar prioridad a los temas más relevantes, teniendo en cuenta los tiempos para su desarrollo.

No se evidencia trabajo entre pares, lo cual afecta el avance significativo y la superación de dificultades, pues cada docente se limita a sus responsabilidades y no es usual que se compartan

experiencias de aula. Es pertinente institucionalizar espacios de construcción colectiva de prácticas de aula.

El PEI está formulado dentro del marco del modelo constructivista, aun así no hay coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de aula, en general. Esto se evidencia en la recurrencia de prácticas como: la clase magistral, la evaluación sumativa, la estandarización del ritmo de aprendizaje y de los resultados obtenidos. Por lo tanto, se requiere ajustar las planeaciones de las asignaturas y sus prácticas con el modelo pedagógico establecido.

En el SIEE, la evaluación se plantea como un proceso formativo, continuo, integral, flexible e interpretativo. Estos aspectos no son tenidos en cuenta de manera general en la institución, lo que se hace evidente en los resultados que se exponen en los comités de evaluación.

En cuanto al seguimiento académico, la I.E.D presenta anualmente las pruebas saber, las pruebas supérate y aprendamos, además de realizar cuatro simulacros. Si bien, los resultados son dados a conocer por parte de Coordinación Académica a todos los docentes, son pocos quienes los revisan implementando estrategias que permitan retroalimentar los temas y procesos que allí se evalúan.

Objetivos

Objetivo general.

Propiciar en los estudiantes de 9º la apropiación de conocimientos a partir de desarrollar el pensamiento crítico en las Ciencias Sociales.

Objetivo Específicos.

1. Realizar una reflexión respecto de las causas que impiden el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 9° en el área de Ciencias Sociales.
2. Crear herramientas que potencien la lectura intratextual (análisis del propio texto como objeto de estudio) para apropiarse el conocimiento de las ciencias sociales.
3. Crear herramientas que potencien el desarrollo de la lectura Extra textual en el área de Ciencias Sociales.

Tabla 3

Propuesta de unidad didáctica

Periodo # 1 y 2		Número de sesiones: siete (7)
Propuesta (nombre)	El desarrollo del pensamiento crítico en la escuela	
Estrategias pedagógicas del periodo	1) Lectura del entorno. (Lectura del espacio sitio de habitación y colegio. 2) Puesta en común en donde se socializan las lecturas realizadas en la anterior actividad. 3) Identificación y consulta conceptual (Clima, tiempo atmosférico, vereda, suelo, uso del suelo, actividades productivas, campesino,	

Urbano, rural. etc.

4) Socialización lectura del entorno y relación aspectos conceptuales.

5) Elaboración instrumentos practica de campo.

6) Salida practica de campo. (Reserva Bio-Andina vereda La concepción Guasca).

Evaluación

(descripción,

criterios/indicadores

o matriz)

Aspectos generales de la unidad didáctica que se propuso para llevar a cabo la intervención.

Tabla 4
Tareas

Acciones	Tiempo estimado	Producto esperado	Técnica de observación y seguimiento	Instrumento de registro (No. De anexo)
Presentación magistral				Diario de campo
Intercambio de saberes por grupos				Análisis documental (de instrumentos s elaborados, lista de saberes previos).
Foro	9 sesiones de clase	Instrumentos de recolección de información	Análisis documental Observación	Video del foro
Elaboración de instrumentos para recolectar información				

Observaciones:

El ejercicio académico en clase presenta diferentes momentos cargados de un manojito de emociones.

Es un ambiente que propicia la participación permanente del estudiante, instantes en los que se observa que hay identificación de los alumnos con la temática propuesta, con la forma que se aborda.

Estos momentos propician la participación, se evidencia que la clase no está alejada de su realidad de su entorno, se aprecia agrado respecto de la propuesta, no obstante, cuando se pretende materializar esta motivación no hay respuesta; el incumplimiento permanente de los deberes: adelantar consultas, elaborar, preparar sustentaciones.

Hipótesis de acción

La creación del conocimiento en las Ciencias Sociales por parte de los estudiantes de 9° se propicia potenciando el desarrollo del pensamiento crítico.

El desarrollo de pensamiento crítico, para comprender la relatividad del conocimiento social y decidir en forma satisfactoria ¿qué enseñamos?, ¿para qué?, ¿por qué lo enseñamos? (Pearson).

RUTA DE ACCIÓN

Aplicación y seguimiento de la propuesta de intervención

Se quiere iniciar el seguimiento a esta intervención realizando una mirada retrospectiva a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas externas entre las que se referencian las Pruebas Saber.

Se relacionan a continuación el análisis de los resultados de las pruebas saber 2015 con referencia al área de Lenguaje a fin con el desarrollo de la lectura crítica y el Pensamiento Crítico.

Análisis de los resultados pruebas saber año 2015

Número de estudiantes que presentaron las pruebas: 85 estudiantes de grado noveno

Grado: noveno

Lenguaje

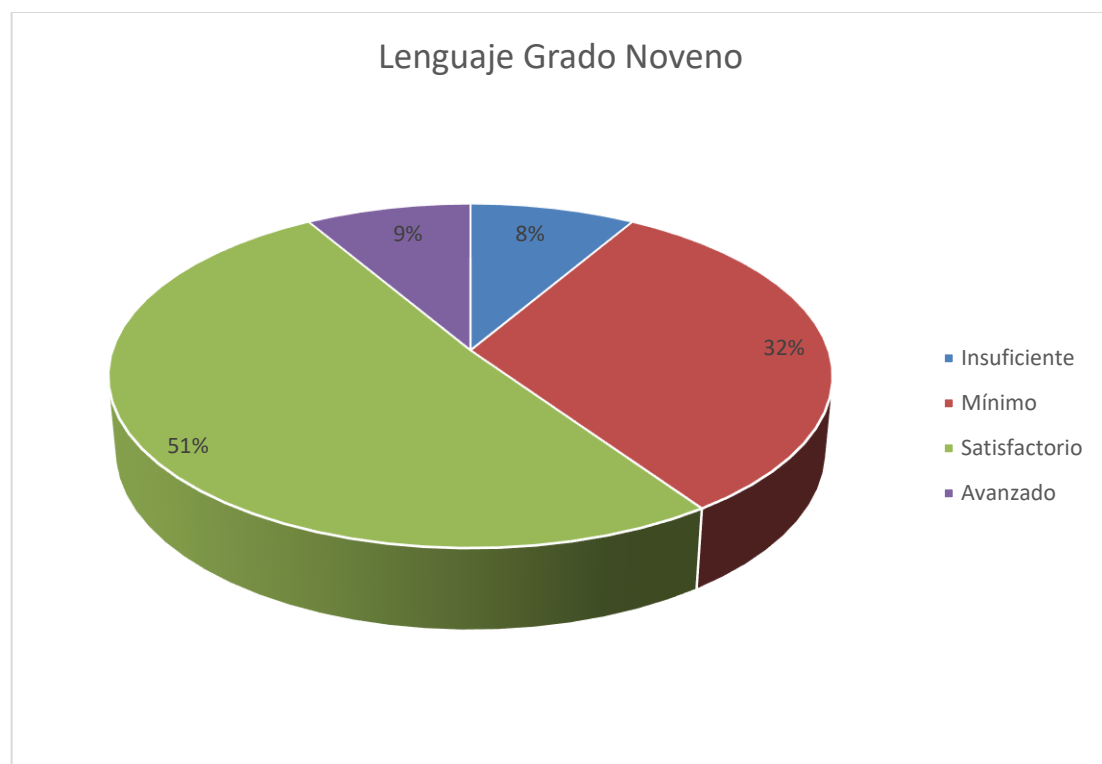


Figura 1: Análisis lectura crítica de las pruebas Saber año 2015.

Tomada de https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2015/125322000216.pdf

De acuerdo a la Guía de Interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° 2015 del ICFES (2015), los estudiantes cuyos niveles de desempeño fueron satisfactorios y avanzados tienen la capacidad de: “Responder una lectura global amplia de los contenidos para

inferir, deducir y categorizar información, tanto local como global. Ante situaciones de comunicación específicas, poco habituales y que requieren de alguna formalidad, el estudiante evalúa la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto. Comprende y usa los mecanismos y estrategias de argumentación y explicación para cumplir con propósitos específicos” (ICFES, 2015).

Asimismo, se evidenció que la competencia con menor desempeño es la comunicativa-lectora.

Análisis de los resultados pruebas saber año 2015

Número de estudiantes que presentaron las pruebas de grado undécimo: 87 estudiantes.

Para el año 2015 las pruebas SABER 11° arrojaron los siguientes resultados:

De 95 estudiantes matriculados 93 se inscribieron a la prueba, de los cuales asistieron 92 y se conocen los resultados de 87. Se aclara que los resultados no publicados corresponden a los estudiantes repitentes.

El puntaje global mínimo fue de 232 y el máximo 297 estando el promedio en 267.6. Este resultado nos permite ubicarnos por encima del promedio de Cundinamarca y del promedio nacional.

Para nuestra institución la desviación estándar está por encima del promedio departamental y nacional. El área de conocimiento con mejores resultados es Ciencias Sociales. Por el contrario, el área con los resultados menos favorables es inglés.

En el área de lectura crítica el porcentaje obtenido es de 52.5 y en matemáticas es de 53. Si bien no son resultados satisfactorios, también se ubican por encima de los promedios departamentales y nacionales.

En razonamiento cuantitativo el puntaje promedio es 54.5 y es el área que presenta mayor desviación estándar, lo que indica la heterogeneidad en las competencias desarrolladas por los estudiantes. El área con menor índice de desviación estándar es competencias ciudadanas con un puntaje de 7.9, quedando por debajo del puntaje departamental y nacional.

Se evidencia poco desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de bachillerato que se ve reflejado en los bajos desempeños obtenidos en el área de Ciencias Sociales con referencia a las pruebas estatales a nivel nacional. No obstante, la percepción del histórico progresivo.

La intervención inicia y desarrolla una observación etnográfica permanente. Se referencian lecturas hechas desde la primera clase (a título de diario de campo) que dan cuenta de cómo se ha vivido este proceso. Los estudiantes, sujetos de este ejercicio de intervención, son adolescentes que cuentan con edades entre los 14 y los 17 años, hacen parte del curso 901.

El comienzo de la intervención estuvo mediatizado por varias circunstancias que registran disimiles comportamientos, actitudes y expectativas respecto del docente, un ambiente de prevención acompañado de cierto aire de rebeldía manifiesta en actitudes de despreocupación e indiferencia, caras de pocos amigos por parte de los alumnos.

Se auguraba un ejercicio lleno de dificultades, parecía no haber mucha empatía. No obstante el abordar al grupo con firmeza, no severidad, exponiendo criterios de normalización, en el momento de desarrollar un ejercicio académico y demostrando prestancia en el manejo de la asignatura.

Además de realizar el reconocimiento de los estudiantes como seres humanos, colmados de virtudes y potencialidades, sin desconocer los aspectos a mejorar, condujeron paulatinamente a generar un ambiente de clase agradable, placentera, de aceptación por parte de los estudiantes respecto de su profesor.

Conforme han transcurrido las sesiones el clima de aula ha sido particularmente interesante, el curso se acerca al profesor a comentar sus problemas, inquietudes no solamente en el plano académico sino inclusive personal y familiar. Ahora bien, sin espíritu jactancioso, manifiestan algunos de ellos que siempre habían visto la asignatura de Ciencias Sociales como una materia aburrida, de bostezo, alejada de su realidad, manifiestan que la clase de hoy es agradable, dinámica y que están aprendiendo.

Un Momento De La Practica Pedagógica.

Proponer a los niños (que se ocupen por expresar sus ideas (previas) respecto de ¿Qué son las Ciencias Sociales?, ¿Para qué se estudian?, ¿Cómo se encuentra integradas?, ¿Cuál es su objeto de estudio?, identificando cada una de las áreas que las constituyen reconociendo su importancia.

En este ejercicio se registran dificultades de los niños en el momento de querer expresar, explicar esas ideas preliminares. Se hacen manifiestos comentarios como: “profe yo sé, tengo la idea, pero no puedo, no sé explicarla, pero yo sé”.

La escasa comprensión de vocabulario dentro del contexto es notoria, pero también se observa que se tiene (por parte de algunos de ellos) la intención de expresar en tanto consideran, que tienen claro los conceptos pero en el momento de solicitar que se sustente, que se explique la realidad es diferente.

Da la impresión que los chicos asumen que en la clase se puede decir cualquier cosa, especular, ahí, en ese momento se llama la atención para indicar que expresar un concepto en la clase es diferente a la conversación coloquial que puedan tener dos alegres compadres, explicar que en el salón se desarrolla un ambiente de academia, de construcción del conocimiento.

Se realiza por parte del docente una reflexión: “algunos de los términos utilizados son de manejo cotidiano, otros en su parecer son obvios, pero si es así ¿por qué razón no los podemos explicar?: “será que nunca nos hemos detenido a pensar respecto de ellos? Constatar ¿Qué es lo que realmente nos quieren decir?, ¿Cuál puede ser su significado?, ¿Cómo nos relacionamos con ellos y de qué manera nos afectan o nos impactan?

Un segundo aspecto a considerar es el de la participación activa en la clase. Como ya fue dicho son pocos quienes se “atreven” a participar, esta minoría se apresta con preguntas y aportes, pero el grueso del grupo permanece callado, casi que inerte y en el momento de proponerles alguna pregunta no saben que decir, expresan con su postura inseguridad, susto, da la impresión que no hubieran escuchado, no tuvieran ninguna información respecto de lo tratado.

Se debe advertir, que las clases están diseñadas para que el estudiante participe, permanente y activamente. Pero pareciera que este “modelo de clase, de ambiente” que invita a pensar, a preguntar, los sorprende los inquieta generándoles bloqueos. Y los sorprende en la medida que, para algunos de ellos no es fácil escuchar, atender, mucho menos dar cuenta o explicar de lo que se aborda, lo que se explica. Para otros (una infinita minoría) es la ocasión de expresar, de preguntar con la seguridad de ser escuchados no ridiculizados.

Un tercer aspecto es el relacionado con la atención de los estudiantes durante las explicaciones del profesor. En este momento una complicación; la atención de los niños es supremamente dispersa, pareciera que no hay posibilidad de un mínimo de concentración.

Se puedes repetir una y otra vez de formas diferentes una información, una pregunta y el niño(a) no musita.

Se desprende de lo anterior un cuarto aspecto, la participación en la clase es poca, (en algunas oportunidades) con niveles de inseguridad, algunos de ellos manifiestan no participar, no

preguntar incluso no responder por miedo a lo que los demás compañeros puedan pensar, por la angustia de hacer el ridículo y ser objeto de burlas.

En el contexto de la clase, cuando comienza un tema siempre se parte de pre saberes que son socializados, posteriormente se hacen las consultas de los temas según orientación, en un tercer momento se realiza la lectura de la guía de trabajo, se inicia una relación y si se quiere una confrontación, entre el pre saber expuesto, la consulta realizada y lo propuesto en la guía de trabajo.

En este momento nos encontramos ante otra circunstancia, los niños en un porcentaje significativo no saben tomar notas de clase.

En el momento de socializar de adelantar la puesta en común se pretende ir construyendo un producto, un concepto elaborado por la clase muchos no reaccionan frente a qué hacer con esta información, sorprende que en muchas oportunidades las notas o apuntes no son bien tomados, están plagados de errores, (ortográficos, no son coherentes) muchas veces imposibles de leer, menos de ser comprendidos.

Ante estas circunstancias algunos estudiantes reaccionan manifestando que siempre estaban pendientes de que se les dictara lo que debería aparecer en sus apuntes, otros manifiestan que en los anteriores años la clase de Ciencias Sociales solo era hacer mapas.

Al revisar el producto de las consultas se aprecia un acercamiento mínimo al libro, generalmente la fuente de consultas es la Internet, y si bien se ha explicado respecto de la prevención que se debe tener en el momento de acceder a esta herramienta en el sentido de subir y copiar muchos de ellos incurren en esta práctica.

Por su puesto hay grandes excepciones en quienes han logrado interesarse por la propuesta, estos chicos desarrollan ejercicios hermosos, ellos son participativos, inquietos, quienes entregan y sobre pasan los criterios y las indicaciones dadas. Consideremos que esta es la tarea, lograr que un mayor número de nuestros estudiantes se acerquen a estos estándares.

Estamos en instancias de desarrollar el momento de la ACCION (uno de los momentos de la guía del trabajo) que invita a que los estudiantes encuentren pertinencia y aplicabilidad de los temas desarrollados a partir de actividades de hacer (lecturas propuestas, consultas, cartografía, puestas en común) se adelantara una practica de campo en donde se reconocerán en terreno aspectos como los siguientes:

Se elabora guía de trabajo para ser trabajada por los estudiantes en la que se esquematiza las competencias, los estándares y los criterios de evaluación que se van a utilizar, se indican también los ámbitos conceptuales o contenidos temáticos.

A partir del anterior planteamiento se desarrollan varios momentos:

El desarrollo de la intervención cuenta con herramientas didácticas que pretenden crear diferentes ambientes de aprendizaje.

Se acaba de realizar una descripción pormenorizada del quehacer “regular” en clase, se debe indicar que estos momentos están planificados en la guía de trabajo del estudiante (ver anexos) en la que se planifican diferentes momentos para que el estudiante realice un acercamiento al conocimiento, al ejercicio académico y en los que el docente recrea ambientes a través de actividades que deben conducir al éxito de la práctica pedagógica.

A continuación, una breve descripción de los momentos que se diseñan en la guía de trabajo para adelantar el ejercicio pedagógico, se desarrolla inmediatamente un diagnóstico de

los estudiantes en instancias del inicio de la intervención allí se practica un segundo instrumento que define otro momento: la encuesta.

Durante todo el ejercicio de intervención el diario de campo sustentado en la observación etnográfica.

Guía de trabajo del estudiante

El contexto.

Se refiere a la ubicación del estudiante en torno al ámbito conceptual. Pero también aborda la relación del estudiante con el entorno, su realidad inmediata.

El contexto es desarrollado por el docente quien realiza la presentación recreando, presentando de forma amena, agradable con la intencionalidad de captar al máximo el interés del estudiante para acercarse al conocimiento, en concordancia con Perkins, se denota aquí el “trabajo sobre las partes difíciles”, el sentido de la oportunidad: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, y ¿cuánto hacer?

Nace el segundo momento, a partir de identificar una situación problemática, (evidenciada por el mismo estudiante), la presentación de un texto, la lectura que se haga de material fílmico: película, documental).

Experiencia

Es la relación del estudiante con el conocimiento, en este momento se ponen en juego las distintas actividades didácticas, (lecturas de textos, intra textual, extra textual, intertextual; elaboración de síntesis, adelantar consultas, elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, elaboración de líneas de tiempo, ensayos, informes de las prácticas de campo) que van a permitir que el estudiante desarrolle un proceso académico.

En la experiencia, se da en un primer momento: Sugiere un trabajo individual, luego la confrontación de lo trabajado con el par académico. Durante este proceso de creación del conocimiento parte del alumno el profesor está apoyando, dando indicaciones de tal forma que se da un acompañamiento sin que el docente se constituya en el centro; el epicentro es el alumno quien va desarrollando el proceso.

En este momento se percibe el ritmo de estudiante, sus debilidades y sus fortalezas; la experiencia que se tiene con el conocimiento debe estar tan bien trabajada que debe llevar a un proceso de reflexión.

Reflexión

La reflexión debe ser el producto del trabajo experiencial, se sugiere un proceso de interiorización del conocimiento, es decir, el pensar sobre el sentido de lo trabajado para la vida y la sociedad, generalmente esta reflexión se construye a partir de preguntas problematizadoras. La reflexión es un proceso individual que luego se comparte con el grupo.

La reflexión es el producto de la experiencia que se ha tenido con el nuevo conocimiento. Se busca que el estudiante encuentre sentido de lo aprendido para su vida práctica y que lo pueda llevar a una acción. Este momento tiene que ver con la aplicabilidad de lo aprendido.

Acción

La acción es la práctica de las Ciencias Sociales en donde se “juega el juego completo,” [...] consiste en que se involucra a los alumnos en lo que realmente queremos que ellos mejoren” (Perkins , 2010). vale la pena indicar que es en este momento, en que se evalúa la experiencia con el grupo.

Nos encontramos ante una “versión para principiantes” (los estudiantes) y es esta una versión para lograr que el enfoque del aprendizaje pleno sea practico y efectivo., Recordemos

que la educación siempre enfrenta el problema fundamental de cómo abordar la complejidad. Las soluciones más sencillas son:

Tratar los elementos primero y la enseñanza acerca de algo, pero estas tienden a degenerar en elementitis y acerquitis” (Perkins , 2010)

Este guía de trabajo nos da las pautas de seguimiento del trabajo adelantado por el estudiante. Esta lectura va a ser consignada en el instrumento que a continuación se menciona, utilizando la observación etnográfica.

Instrumentos de evaluación, análisis y reflexión de la propuesta

Diario de campo

Se realiza lectura respecto del ambiente de clase, el quehacer del estudiante la interacción docente estudiante en instancias del trabajo académico.

Encuestas

Se realiza una encuesta aplicada al curso 901 de 10 preguntas que pretende identificar en una escala de valoración de 1 a 5. Donde 1 es la opción que menos representa y 5 la que más representa la opinión del estudiante, y pretende identificar la realidad, las posturas de los estudiantes respecto de actividades académicas.

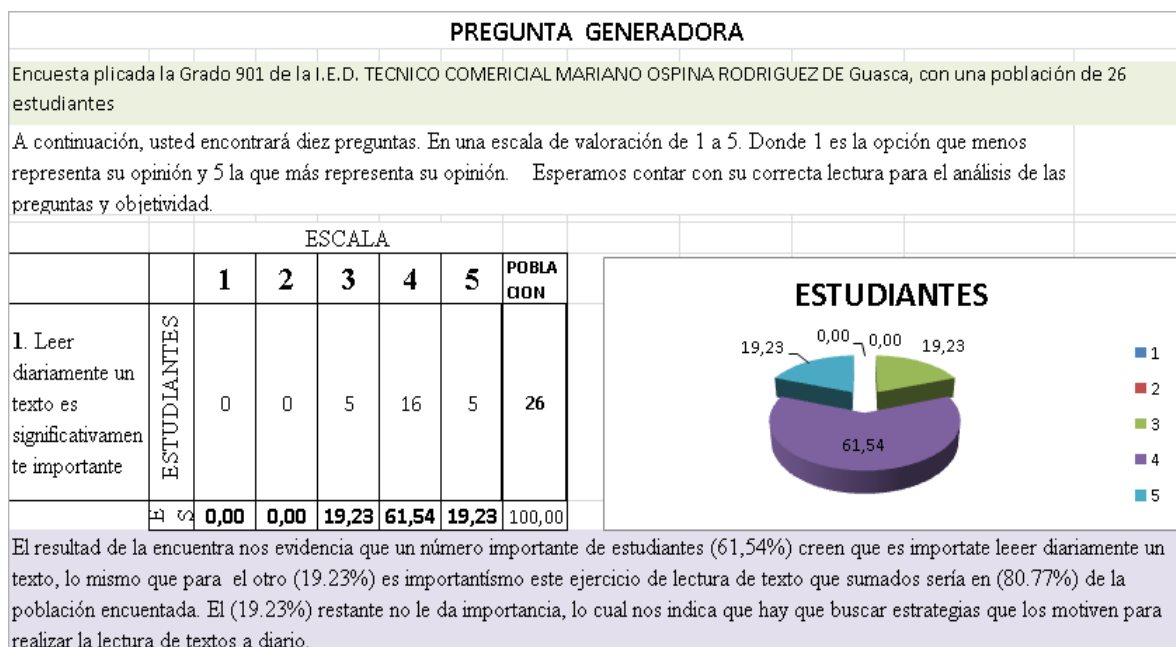


Figura 2: Gráfica hábitos de lectura literaria de la población.

Resultado de una encuesta aplicada en el grado 901 de la IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez de Guasca, Cundinamarca en el 2016.

Sorprende la respuesta dada, la evidencia demuestra una situación diferente los estudiantes presentan dificultades para llevar a cabo esta práctica.

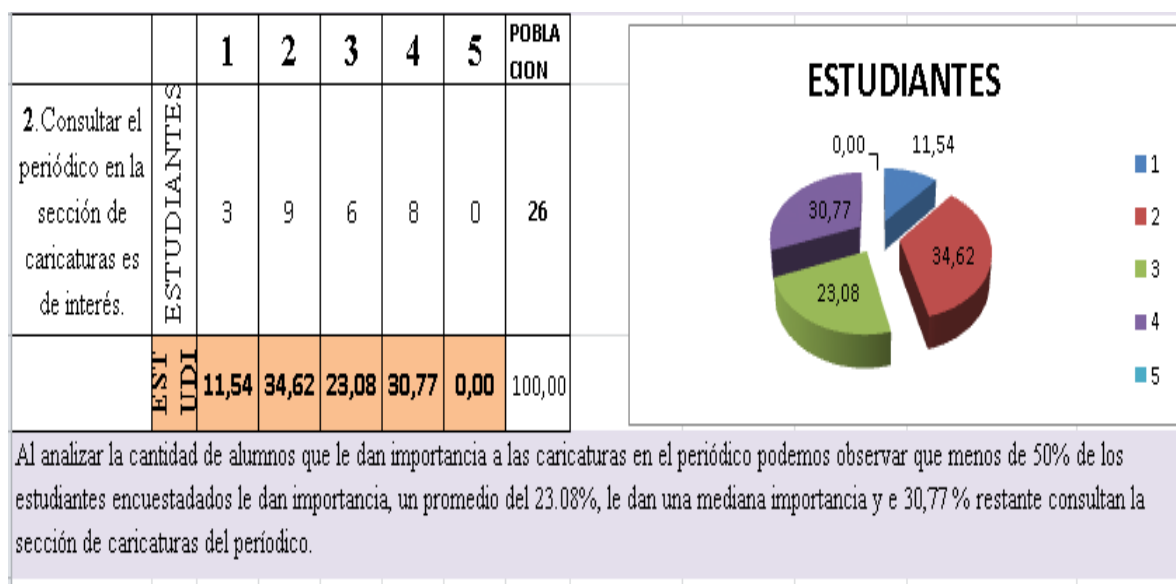
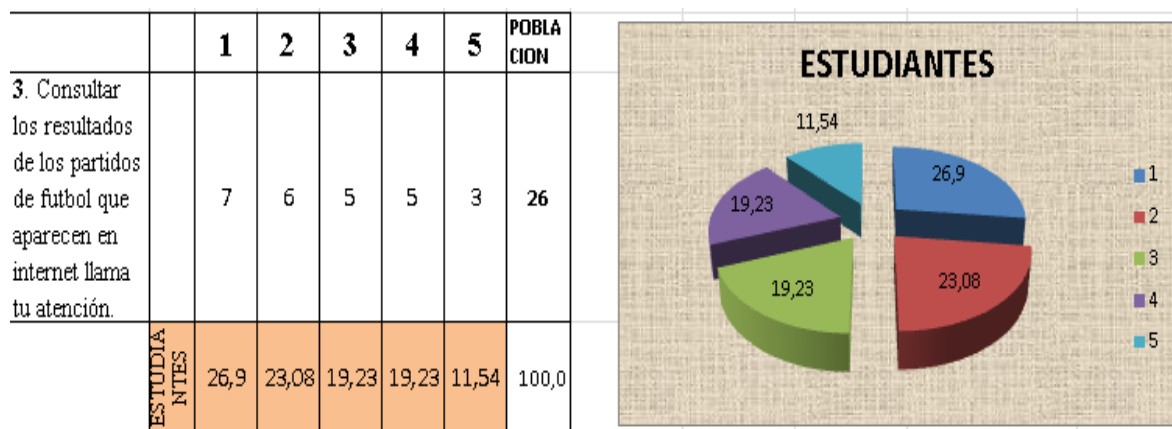


Figura 3: Gráfica indagación hábitos de lectura de la población.

Resultado de una encuesta aplicada en el año 2017 a estudiantes del curso 901 de la IED Técnico Comercial

Mariano Ospina Rodríguez de Guasca, Cundinamarca.

Analizados los ejercicios propuestos, se concluye que el acercamiento a la prensa es mínimo, adelantar prácticas siquiera recreativas no es importante para los estudiantes.



Observando el resultado, se evidencia que la mitad de la población encuestada no utiliza el internet para consultar los resultados de los partidos de fútbol y la otra mitad lo utiliza medianamente con este fin.

Figura 4: Gráfica de resultados de encuesta de caracterización de la población.

Producto de una encuesta aplicada en el 2017 a 26 estudiantes del curso 901 de la IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez de Guasca Cundinamarca.

La internet es una herramienta que no es utilizada para informarse inclusive temas recreativos que como el fútbol convocan la atención.

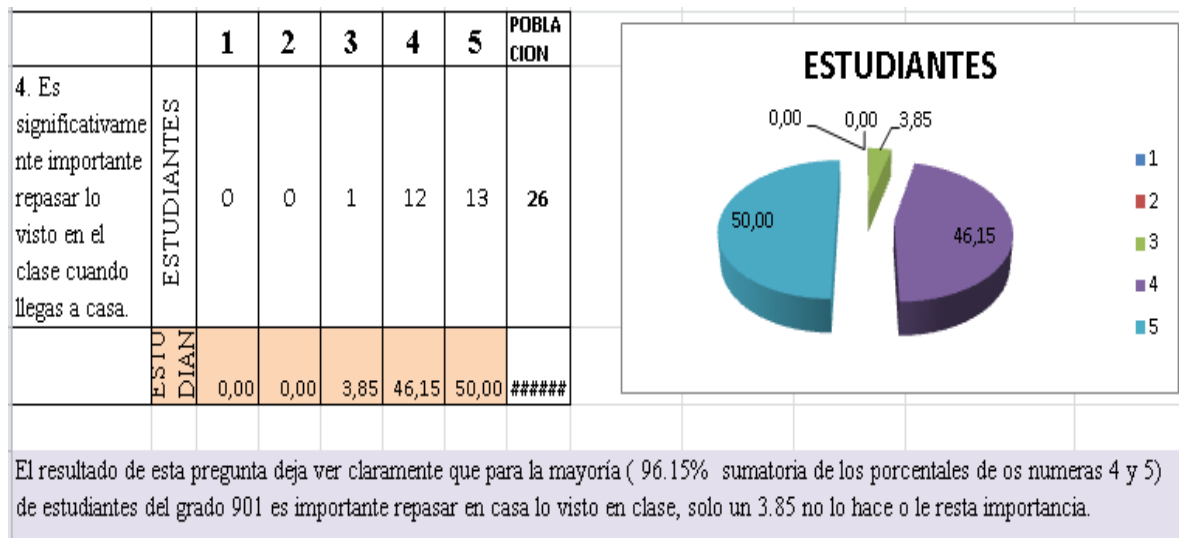


Figura 5: Gráfica hábitos de estudio de la población.

Producto de una encuesta aplicada en el año 2017 en el curso 901 de la IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez de Guasca Cundinamarca.

Las respuestas dan fe que para el 96.15% es significativamente importante repasar lo visto en la clase, sin embargo, lo que se constata en la realidad es opuesto a lo contestado, diríamos que el porcentaje debería evidenciar la poca importancia de esta práctica entre los estudiantes.

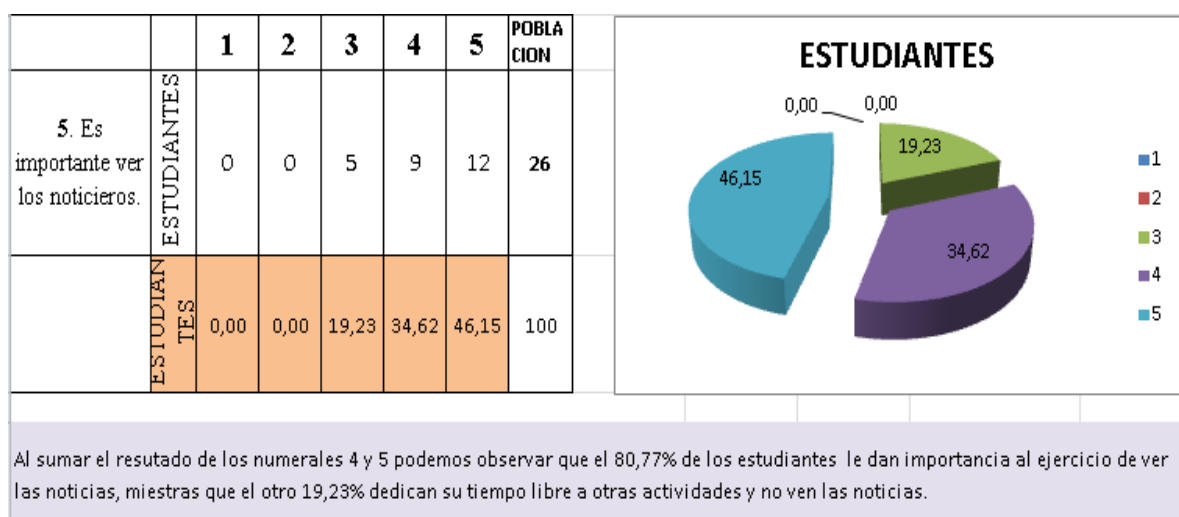


Figura 6: Gráfica hábitos de información de la población.

Análisis de una encuesta realizada en el año 2017 en el curso 901 de la IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez de Guasca, Cundinamarca.

El dato estadístico es diciente, le da una verdadera valía a esta lectura, pero vasta realizar ejercicios que involucren una reflexión en contexto para constatar la pasmosa desinformación entre los estudiantes producto de no adelantar esta práctica.

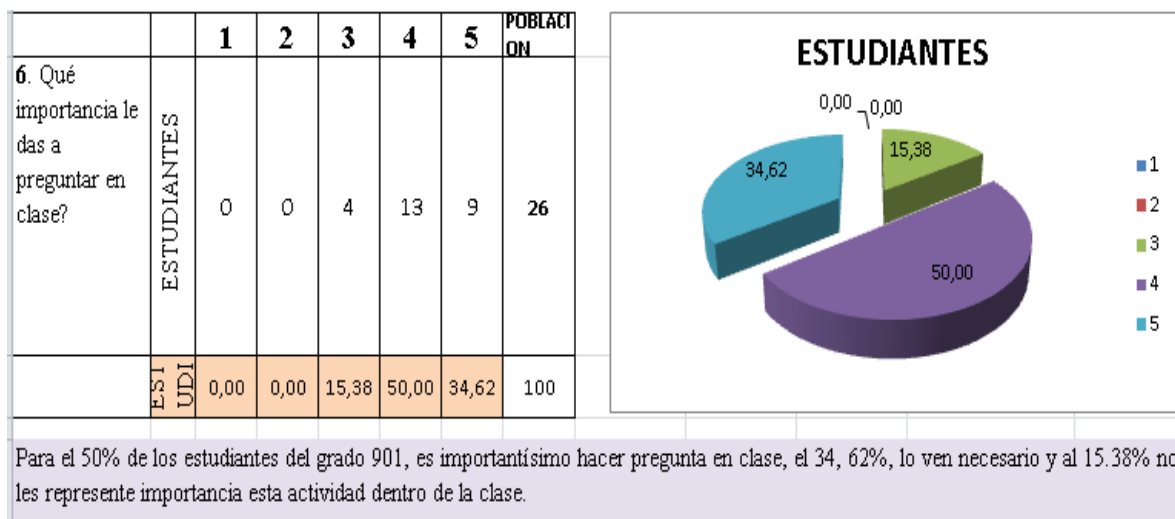


Figura 7: Gráfica formas de participación en clase.

resultados de encuesta aplicada en el 2017 al curso 901 de la institución.

La importancia de esta práctica es creciente en la estadística, pero la evidencia de clase constata altos niveles de inseguridad, timidez lo que imposibilita el adelantar este buen ejercicio pedagógico.

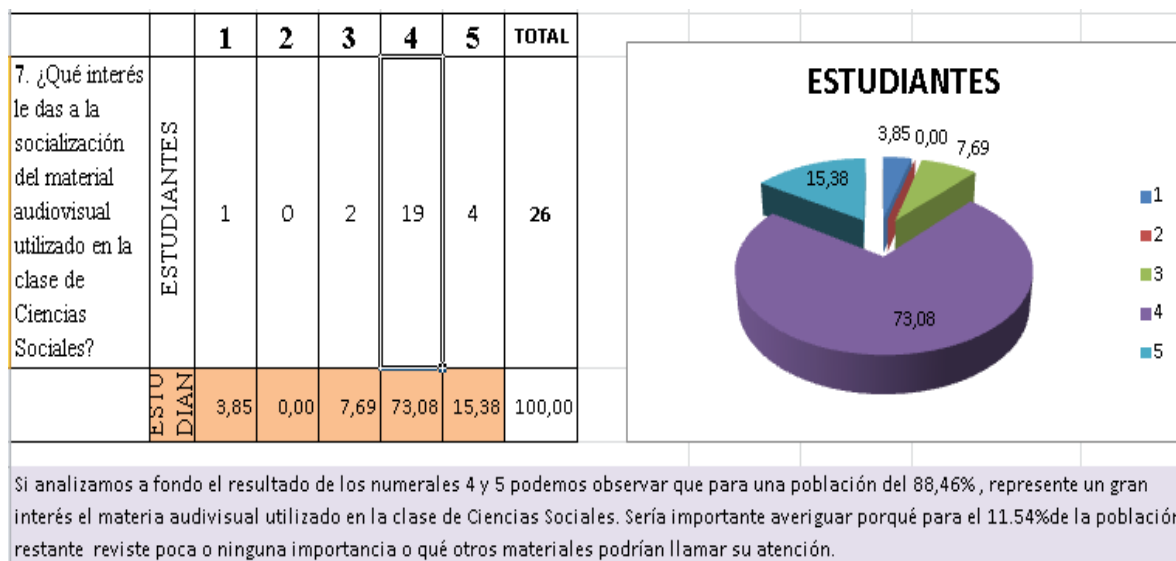


Figura 8: Gráfica intereses de la población.

resultado de una encuesta realizada en el año 2017 al grupo 901 de la institución.

Un número importante de estudiantes reconocen interés a la socialización del material audiovisual, corroborable en las puestas en común que se adelanta en donde se hace evidente la posibilidad de capturar la atención.

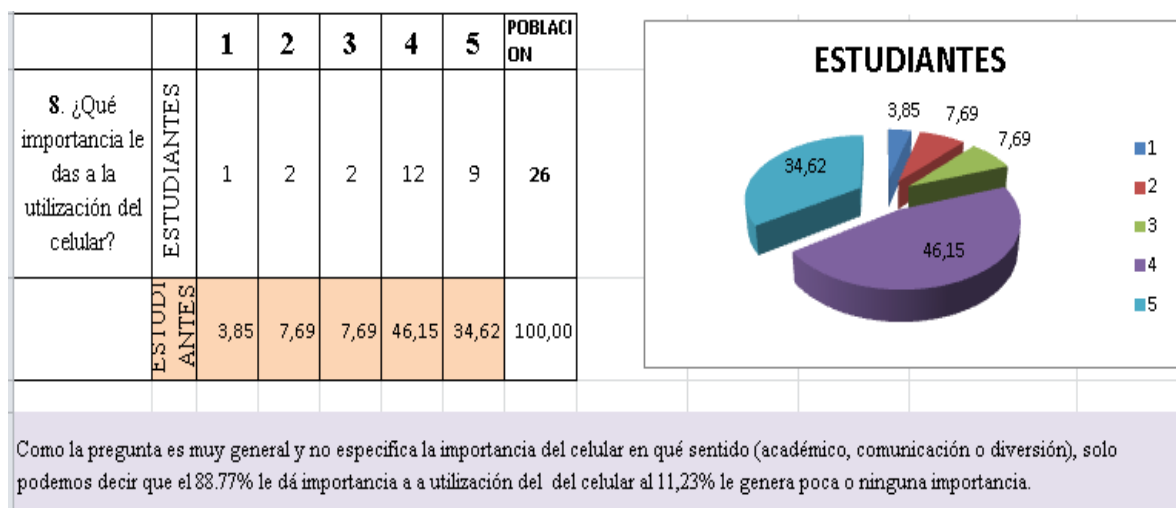


Figura 9: Gráfica uso de celular por parte de la población.

Resultado de encuesta aplicada al curso 901 en el 2017.

La respuesta es clara, para los estudiantes es realmente importante la utilización del celular, algunos de ellos comienzan a reconocer que también se le puede dar una utilidad en términos de su ejercicio académico.

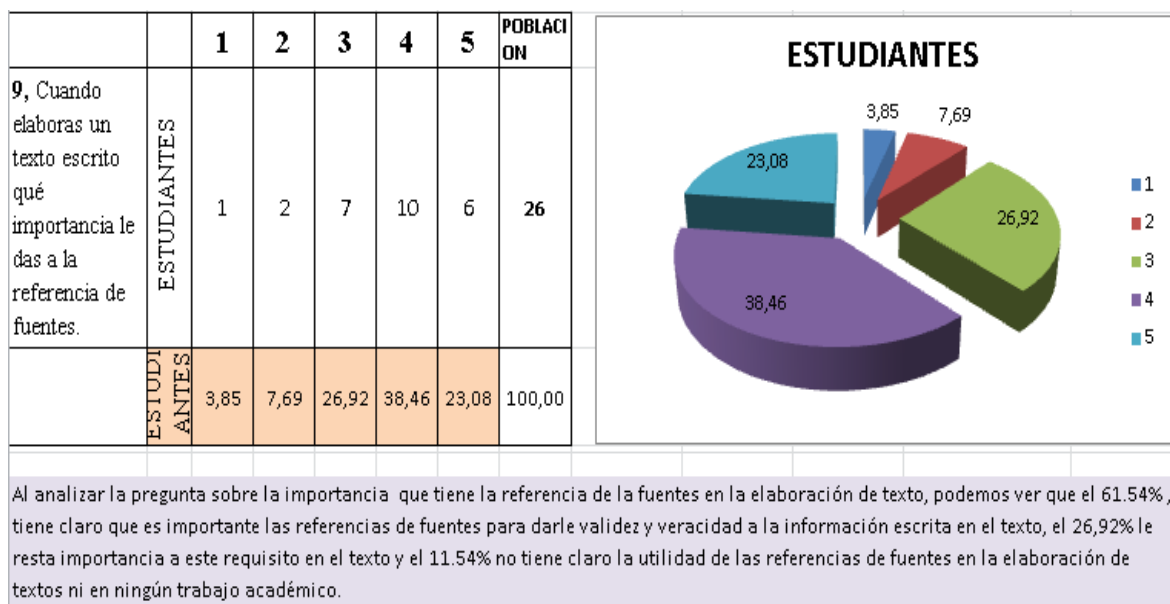


Figura 10: Gráfica conocimientos sobre citas y referencias de fuentes de información.

Resultado de encuesta aplicada al curso 901 en el año 2017.

El porcentaje es significativo, reconociendo la valía de este instrumento, hoy por hoy a partir de este ejercicio de intervención se puede observar una tendencia que se acerca a la realidad de esta respuesta.

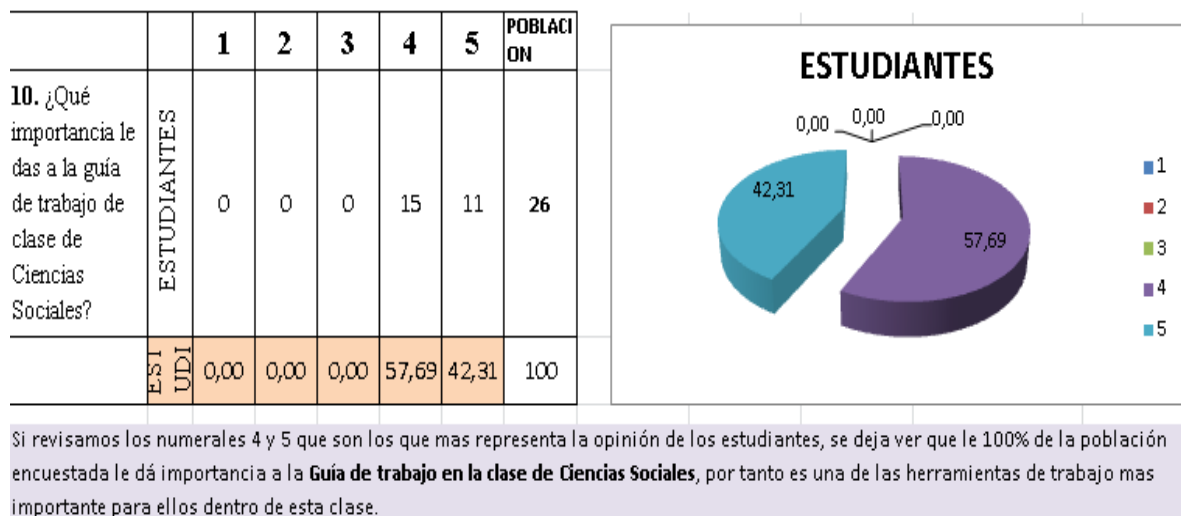


Figura 11: Gráfica motivación de los estudiantes en la clase.

Resultado de una encuesta aplicada al curso 901 en el año 2017.

La respuesta es ampliamente significativa, se evidencia que el trabajo adelantado con este instrumento orienta el quehacer académico. El inicio de esta intervención se da al promediar el primer periodo académico del 2017

Se propone en esta herramienta los aspectos que se han utilizado para realizar seguimiento en mi intervención.

Cronograma

En la siguiente línea de tiempo se muestran los principales momentos de la intervención, relaciona el momento de inicio y el final de la intervención indicando los eventos destacados del proceso.



Figura 12: Cronograma de actividades de la intervención.

Elaboración propia.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN

“Al decir que queremos orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento, nos referimos a que a través de las diversas actividades (asignaturas) académicas vamos a proveer información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, a procesar información y a producir conocimientos. A través de las diversas actividades (materias) académicas proporcionaremos información que el estudiante procesaría haciendo uso de sus destrezas, conceptos y actitudes y que le ayudará a desarrollarlas. Para ello es necesario poner a pensar al estudiante en la información, no a recitarla. El maestro(a) se convierte así, como quería Hostos, en un entrenador de pensamiento del estudiante”.

El ideal educativo hostosiano es la formación del ser humano pleno en razón, sensibilidad y voluntad entregado a la causa de la patria chica que es la nación y la patria grande que es la humanidad. Pero ya desde el pasado siglo Hostos comprendía, como sabemos ahora que hemos superado el conductivismo, que todo el desarrollo humano tiene como eje el desarrollo cognitivo - lo que Hostos llamaba la “razón”.

Como la verdad y el conocimiento sólo existen para el sujeto que activa y desarrolla las facultades, las funciones y las operaciones que permite reconocerlas como tales, es inútil, pensaba Hostos, pretender enseñar si simultáneamente no trabajamos con el desarrollo intelectual. Para Hostos la base de todo programa de estudios racional y todo método razonable (pedagógico) estriba en que el maestro conozca la estructura, funciones, operaciones y forma de desarrollo del intelecto humano. Esta tarea tiene gran vigencia; las propuestas de un currículo humanista constructivista carecen de fundamento psicopedagógico si el maestro no cuenta con un modelo del funcionamiento, estructura y desarrollo del intelecto.

Al respecto durante los últimos años, partiendo de Hostos, pero ampliando su trabajo con las ideas sugeridas por autores como John Dewey, Jean Piaget, Jerome Brunner, Lev Vigotsky, Robert Sternberg, y corrientes de investigación y reflexión filosófica como lo son las psicologías del procesamiento de información y el constructivismo, la neurobiología, la hermenéutica y la teoría crítica, hemos desarrollado un modelo del pensamiento que sirva de base a las prácticas educativas.

Existen múltiples definiciones elaboradas por diversos filósofos, psicólogos y educadores acerca de la naturaleza del pensamiento. En el documento Principios para la Integración del Currículo (1987) hemos propuesto la siguiente definición: Capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo.

El planteamiento del problema nace en la experiencia en la práctica pedagógica, allí se observa la dificultad en los estudiantes para comprender, interpretar, reflexionar, respecto de las temáticas abordadas en el área de ciencias sociales.

Dificultad en el momento pretender establecer relaciones entre la realidad del estudiante y el contexto académico.

El no encontrar mínimos niveles de comprensión lectora, la precaria o inexistente posibilidad de inferir o deducir de un texto, crear un párrafo con sentido.

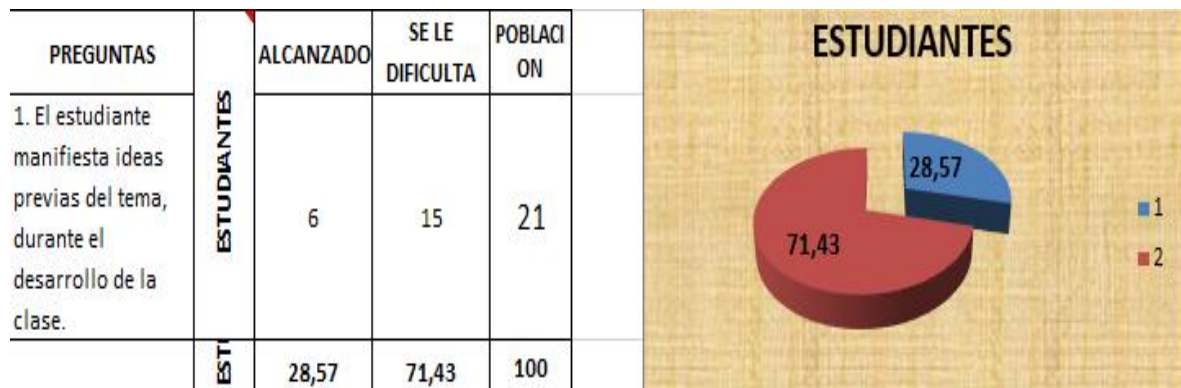


Figura 13: Análisis pensamiento crítico en el entorno.

Datos registrados en diario de campo 1 y guía de actividades de la primera sesión.

En este momento el profesor centra su atención en realizar la lectura, de la reflexión que hacen los estudiantes de su entorno.

El docente propone realizar en forma espontánea la descripción del habitat en el que viven, del espacio que hay del sitio donde residen hasta la localización del Colegio (se pretende que el estudiante realice una observación, etnográfica, de su entorno y la relacione con los conceptos que previamente ha consultado).

En el momento de pretender dar informe de la observación los estudiantes denotan altos grados de vacilación de incertidumbre respecto de qué contestar.

Este ejercicio que desarrolla tres momentos diferentes, (1. Ideas previas, 2. Lectura en terreno del entorno, 3. Puesta en común), se pudo concluir el resultado plasmado en la gráfica. Pero también apoya esta información una segunda preocupación particularmente importante y que se repite en forma insistente en el transcurso de la practica pedagógica:

¿Participa el estudiante activamente en la clase?

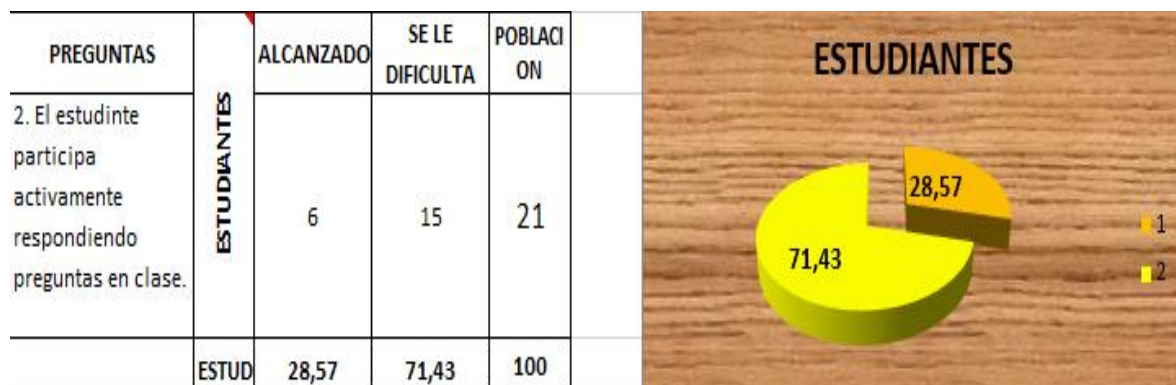


Figura 14: Análisis dinámicas de participación en clase.

Datos y referencias provenientes de reflexión sobre diarios de campo y actividad de la segunda sesión.

El gráfico refleja varios aspectos:

- No se participa porque no se adelantó la consulta respectiva.
- Se sospecha por parte del estudiante que lo consultado no corresponde con lo preguntado o con lo observado.
- Se hizo la consulta pero se limitó a copiar “algo” que está en el internet que tenía alguna relación con lo preguntado y resolví copiar.
- No se entiende nada de los “consultado”.

El aprendizaje cotidiano concibe la construcción del conocimiento. Y la propuesta invita a desarrollar habilidades y la comprensión como un emprendimiento colectivo en términos de Perkins (2010) siempre que exista un sujeto que quiera conocer.

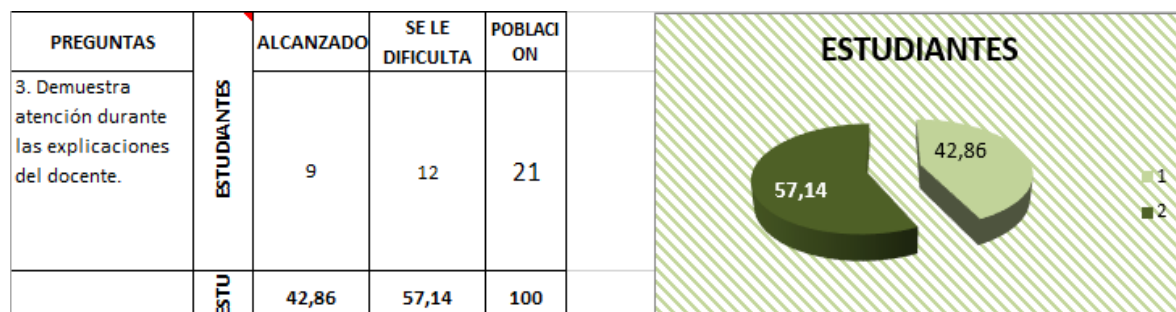


Figura 15: Análisis ambiente de aula.

Criterios tomados de diarios de campo y actividades en el aula.

Del anterior cuestionamiento se desprende un tercero que en rigor demuestra una profunda preocupación ¿Existe atención durante las explicaciones del profesor, durante el desarrollo de las puestas en común? La conclusión es abrumadora.:

1. No hay ningún interés por la clase.
2. Habiendo algún interés no logra el estudiante centrar la atención en lo que se está haciendo y diciendo en clase.
3. Se colige que el estudiante no sabe escuchar, que la atención es dispersa, que no logra entender lo que se propone, lo que se explica, lo que proponen sus compañeros y el profesor.

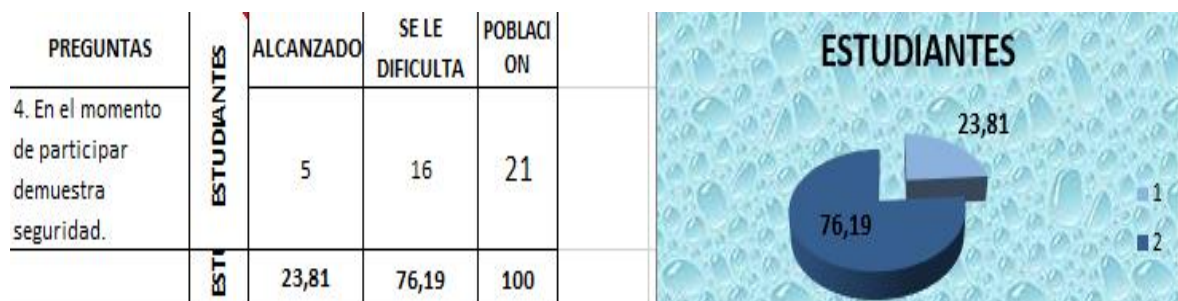


Figura 16: Análisis de los modos de participación.

Datos y criterios tomados de diarios de campo.

Se evidencia que la participación es exigua, la inseguridad desborda a los estudiantes. No sabrían como participar con ocasión de lo evidenciado en la respuesta que nos antecede, pero también:

- a. Hay dificultad en la realización de consultas, en la realización de los ejercicios propuestos en clase o extra clase.
- b. Hay dificultad en fijar la atención en las explicaciones dadas.

Circunstancias que motivan altos niveles de inseguridad en el momento de participar.

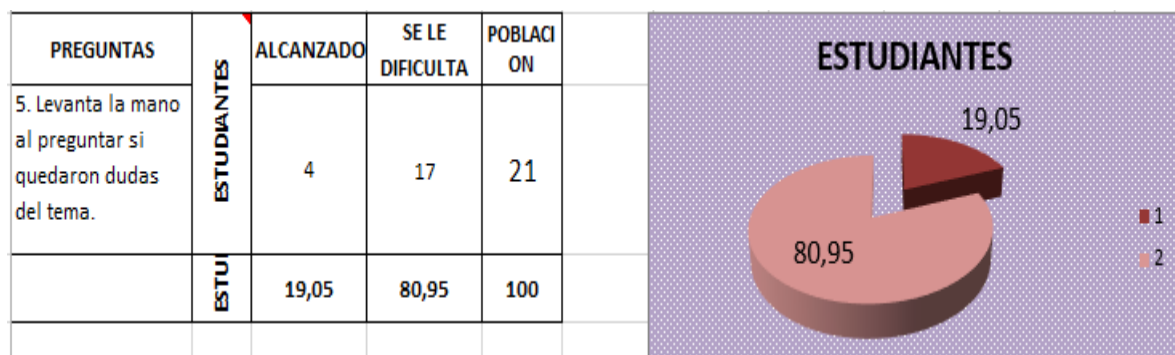


Figura 17: Análisis modos de participación en clase.

Producto de reflexión de diarios de campo.

Directa correspondencia con la respuesta cuatro (4).

No se levanta la mano, y no se hace por varios factores:

No sabría que preguntar, ¿Por qué preguntar? ¿Qué, debería preguntar?

Una estrecha relación con la dificultad en la concentración, con el interés que ha querido prestar, con la dificultad para sorprenderse, para dejarse sorprender.

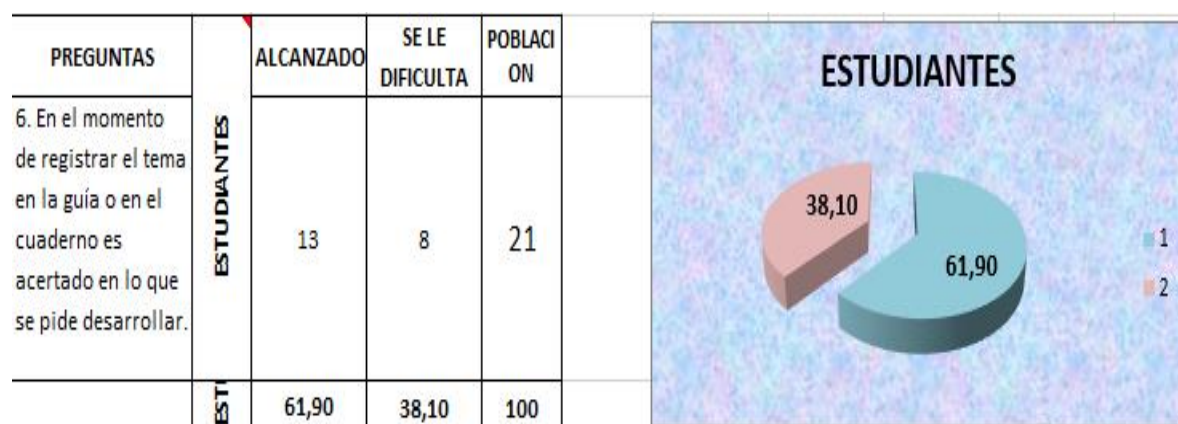


Figura 18: Análisis ejercicios de escritura.

Datos tomados de productos escritos por los estudiantes en la sesión 5.

Si bien es cierto el resultado de esta observación evidencia que un porcentaje de estudiantes alcanza este logro también se infiere que un número significativo se le dificulta:

obedece a varias circunstancias: la atención prestada al ejercicio propuesto no fue suficiente. Se le dificulta tomar apuntes (en algunos casos no sabe escribir, registrar la información considerada como importante).

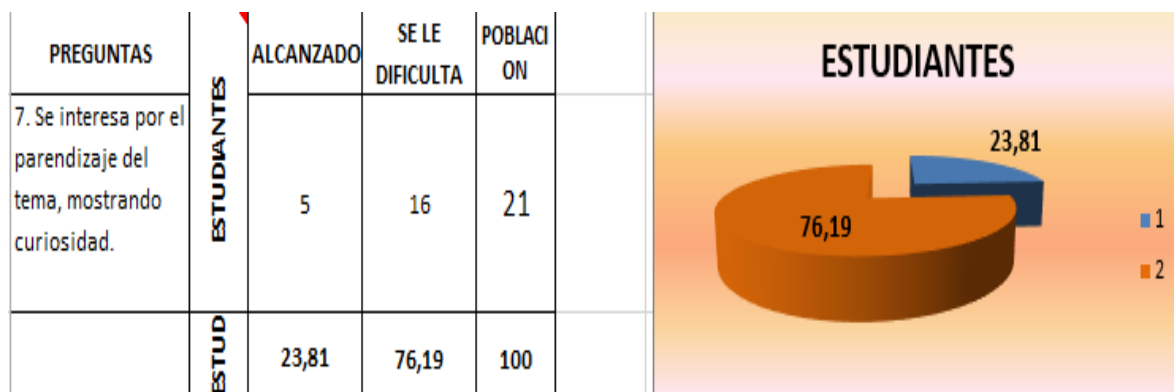


Figura 19: Análisis autonomía - aprendizaje.

Datos tomados de diarios de clase y registro de trabajo de los estudiantes.

Generalmente se alcanza a despertar el interés por el tema, por el contenido abordado, pero se diluye con facilidad en tanto exista la obligación de adelantar algún tipo de informe, de consulta, preparar una sustentación.

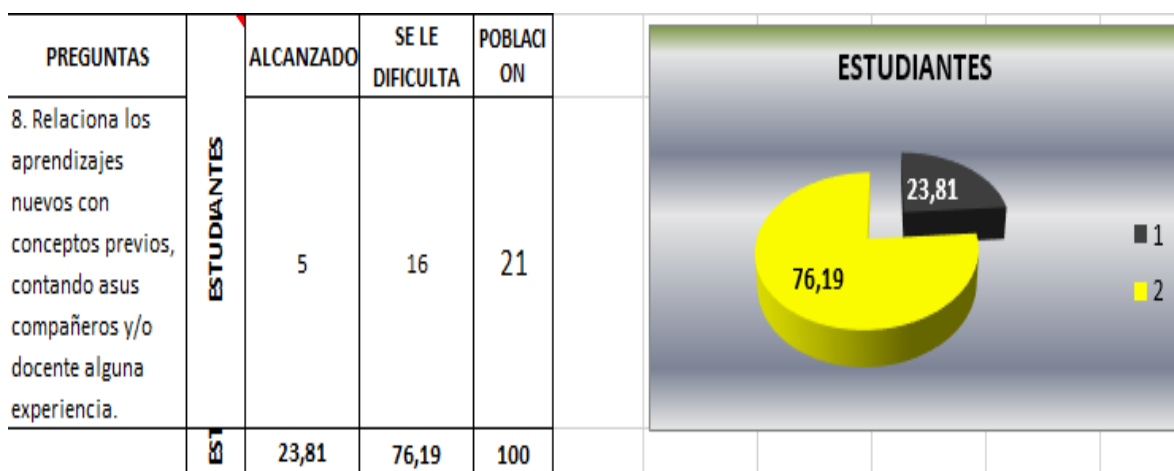


Figura 20: Análisis comparativo conceptos previos -nuevos aprendizajes.

Datos tomados de diarios de campo y diferentes versiones de la producción escrita de los estudiantes.

Se presenta una gran dificultad, debido a la mínima aprehensión de los nuevos conceptos, circunstancia que imposibilita establecer relación con los conocimientos previos. La dificultad en la expresión en el momento de la socialización cobra particular importancia en este momento del proceso. No se trasmite

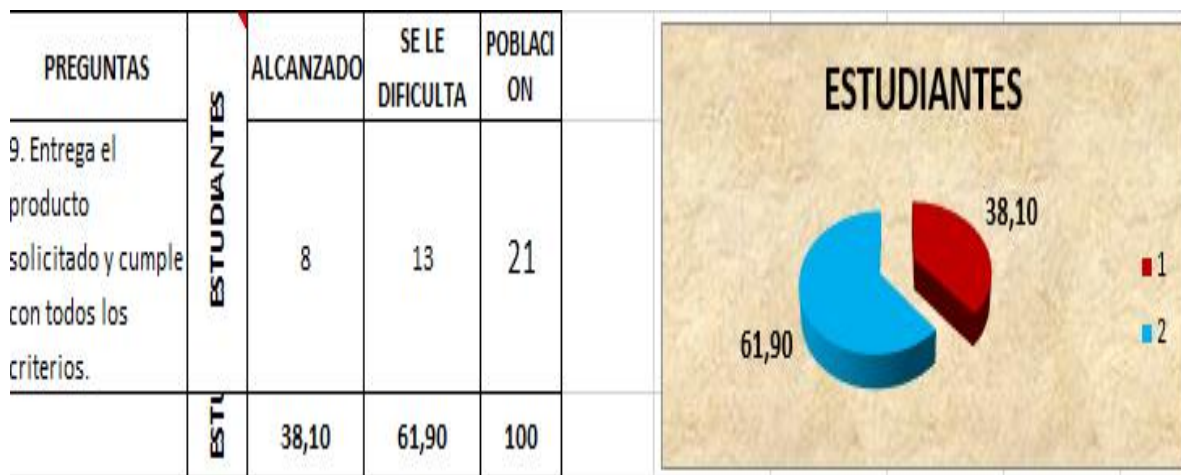


Figura 21: Registro entrega del producto final.

Datos tomados de las evidencias de trabajo final.

Los niveles de responsabilidad del grupo, son decididamente bajos, el entregar el producto de un ejercicio, cualquiera sea su modalidad, es con frecuencia un objetivo no alcanzado.

¿Qué motiva esta situación?

Analizadas las causas de la dificultad con los estudiantes encontramos respuestas como:

Pereza, falta de interés, apatía, poca motivación para acceder al conocimiento.

Respuestas que nos conducen a otros cuestionamientos que involucran a otros actores en el proceso de adquisición del conocimiento: El compromiso de los docentes en relación con el proceso de aprendizaje responsable, desarrollando programas con contenidos significativos.

Manifiesta Perkins “muy a menudo, se les pide a los alumnos que dominen fragmentos relativamente carentes de sentido sin una visión del propósito y el contexto” (Perkins , 2010). Es probable que algo de esto tenga afectación en los procesos de los estudiantes.

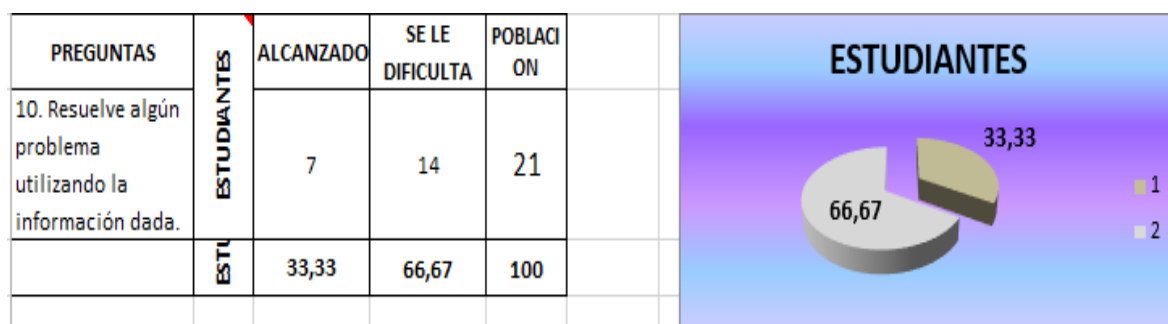


Figura 22: Análisis cambios observables.

Datos tomados de los resultados de la evaluación y coevaluación del ejercicio de intervención.

Vistas las anteriores consideraciones, la expectativa de utilizar el conocimiento adquirido para resolver algún problema presenta serias dificultades.

La aprehensión de las herramientas que se pretendían suministrar al estudiante se incorporaron en forma incipiente.

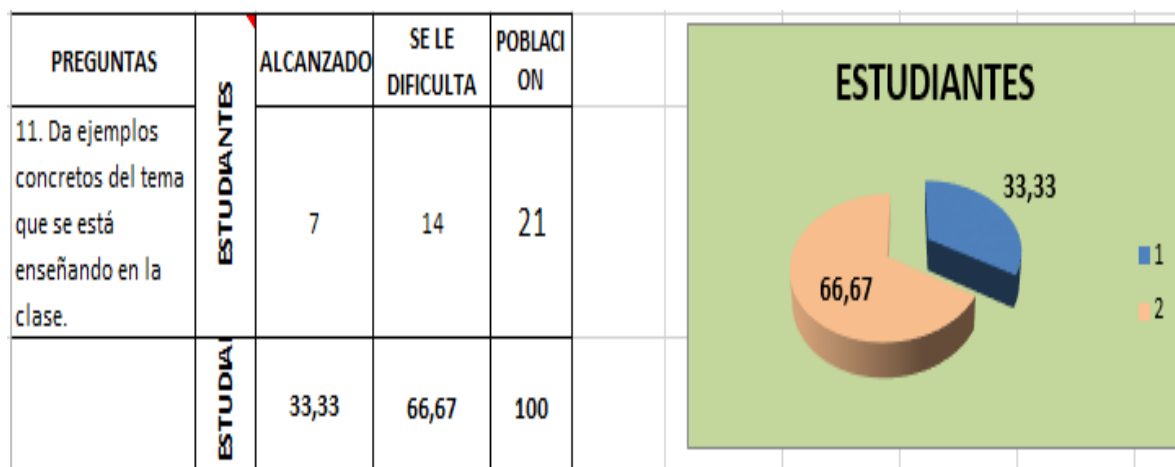


Figura 23: Análisis de cambios observados en los estudiantes.

Resultados de evaluación y coevaluación del producto final.

Se siguen constatando dificultades. Los chicos que se han dejado seducir, realizan aportes significativos, permiten observar un proceso, aunque lento camina y produce resultados.

“En todos los casos la educación se enfrenta con el más fundamental y general de los problemas: ¿cómo abordar la complejidad?

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente” (Perkins , 2010).

En este ejercicio se propone abordar la complejidad a partir de reconocer que la educación siempre debe preguntarse ¿Que puede hacerse para hacer accesibles el conocimiento y las practicas estimulantes?

PROYECCIÓN DE LA PROPUESTA

“Todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto”.

“A lo largo de su desarrollo el sujeto va elaborando no sólo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia.” (Delval, 2017, p. 7).

En perspectiva de lo arriba planteado el objetivo de la educación se concibe como el de ayudar al sujeto (estudiante) a desarrollar las herramientas intelectuales y las estrategias de aprendizaje que se requieren para adquirir el conocimiento que les permita pensar acerca de la historia, la ciencia y la tecnología, los fenómenos sociales, las artes.

La intervención desarrolló ante todo un diagnostico situacional enfocado en el modelo pedagógico y componente curricular de la I.E.D Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez (MOR) del municipio de Guasca, Cundinamarca. Mediante este diagnóstico se adelantó un proceso de indagación y reflexión sobre los aciertos y desaciertos de los procesos de enseñanza –

aprendizaje. Teniendo un panorama de las características pedagógicas de la institución, se pretende contribuir a la construcción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) sólido que tenga un impacto positivo en la comunidad.

Se ha desarrollado en esta intervención un ejercicio pedagógico que a la luz de Perkins nos invita a buscar el juego más importante de todos: la meta cognición, sólo el ser humano puede pensar su propio pensamiento.

La Meta cognición es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos.

El ayudar a nuestros alumnos a ser conscientes de sus procesos de aprendizaje y cómo usarlos para comprender mejor el mundo que les rodea es la misión.

A la luz de las consideraciones anteriores proponemos la siguiente definición:

El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro.

En gran medida aprender una disciplina académica es adquirir o construir un programa mental para procesar información.

Al decir que queremos orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento, nos referimos a que a través de las diversas materias académicas vamos a proveer información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, a procesar información y a producir conocimientos.

A través de las diversas asignaturas académicas proporcionaremos información que el estudiante procesara haciendo uso de sus destrezas, conceptos y actitudes y que le ayudará a desarrollarlas. Para ello es necesario poner a pensar al estudiante en la información, no a recitarla.

El maestro(a) se convierte así, como quería Hostos, en un entrenador de pensamiento del estudiante. Un estudiante está desarrollando su capacidad de pensamiento en el momento que demuestra interés para adquirir conocimientos, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse en forma asertiva.

En clase de ciencias sociales se estimula el desarrollo del pensamiento cuando el maestro(a) plantea situaciones que invitan al cuestionamiento, al análisis por parte del estudiante, pero también del profesor.

Ayudar al estudiante a ejercitarse y desarrollar esta capacidad intelectual es el objetivo educativo primordial de la enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento crítico. En ese orden de ideas preguntarnos respecto de las razones de ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿Para qué aprender ciencias sociales?

El propósito es ayudar a los estudiantes a entender “¿por qué pasa lo que pasa en la sociedad que te correspondió vivir?”.

Los anteriores cuestionamientos son tan solo la mejor justificación para acercarnos al conocimiento a partir de la epistemología propia de las disciplinas que componen nuestra área de interés, realizar una propuesta didáctica (una teoría de la enseñanza) que permita llegar al propósito que nos hemos trazado.

El ejercicio pedagógico, alma y nervio del trabajo docente invita y reta a sus protagonistas a “aprender el juego del aprendizaje” (Perkins , 2010) se trata de generar en esta relación

autogestión y autonomía en el ¿qué?, ¿Cómo?, ¿para qué?, y el ¿por qué? de lo que se aprende pero también de lo que se enseña.

El juego del aprendizaje, que involucra el desarrollo de una buena estrategia, el desarrollo de un pensamiento crítico, responde a dos aspectos: El qué y el cómo.

El primero hace referencia a las estrategias de memorización, de reflexión, resolución de problemas, técnicas de lectura profunda, manejo de tiempos, manejo de espacios entre otros. El segundo y el de mayor relevancia al rol que se quiere asumir frente al mismo conductor o acompañante.

Generalmente el rol de conductor lo ha asumido el docente que controla los aspectos del aprendizaje, sin embargo, al contrario, el juego del aprendizaje indica entonces que es el estudiante el que debe asumir el rol del conductor con el acompañamiento del docente quien planifica mas no controla todos los aspectos del aprendizaje.

Al finalizar esta intervención son muchas las preguntas que surgen:

¿Qué se debe enseñar a un estudiante campesino para que este le dé sentido a la experiencia de la escuela

¿Qué saberes debo adquirir, como docente, para propiciar una experiencia de aprendizaje significativo al estudiante campesino?

¿Cómo aprende un estudiante de un contexto rural?

En cuanto a la forma como se va a comunicar el trabajo a la comunidad educativa se hará una presentación basado en las diapositivas que sirven como apoyo a la sustentación del presente trabajo, enfatizando los diferentes aspectos que fueron sujetos de análisis y que dan fe de la realidad de los aspectos que fueron analizados.

UN MODELO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

En perspectiva de la intervención debo indicar que la propuesta de trabajo no encontró el eco, la respuesta que hubiere deseado por parte de los estudiantes.

Para que haya un proceso de aprendizaje se hace necesario que haya sujetos (estudiantes) y por momentos era difícil encontrar esta presencia. El desarrollo del pensamiento que se quiere promover es un proceso que el estudiante tiene que asumir y dirigir a partir de su potencial. La base para ello es la actividad de estudio y el proceso de aprendizaje que ello implica (Talízina, 1988).

Al leer al Dr. Villarini del modelo de pensamiento crítico encontramos que “El crecimiento, eficacia y creatividad del pensamiento está en su capacidad para el continuo autoexamen, autocrítica, autocontrol, que proporciona su capacidad crítica a partir de la Meta cognición. A la luz de este planteamiento surge un interrogante ¿en qué momento o estadio se encuentran mis estudiantes?

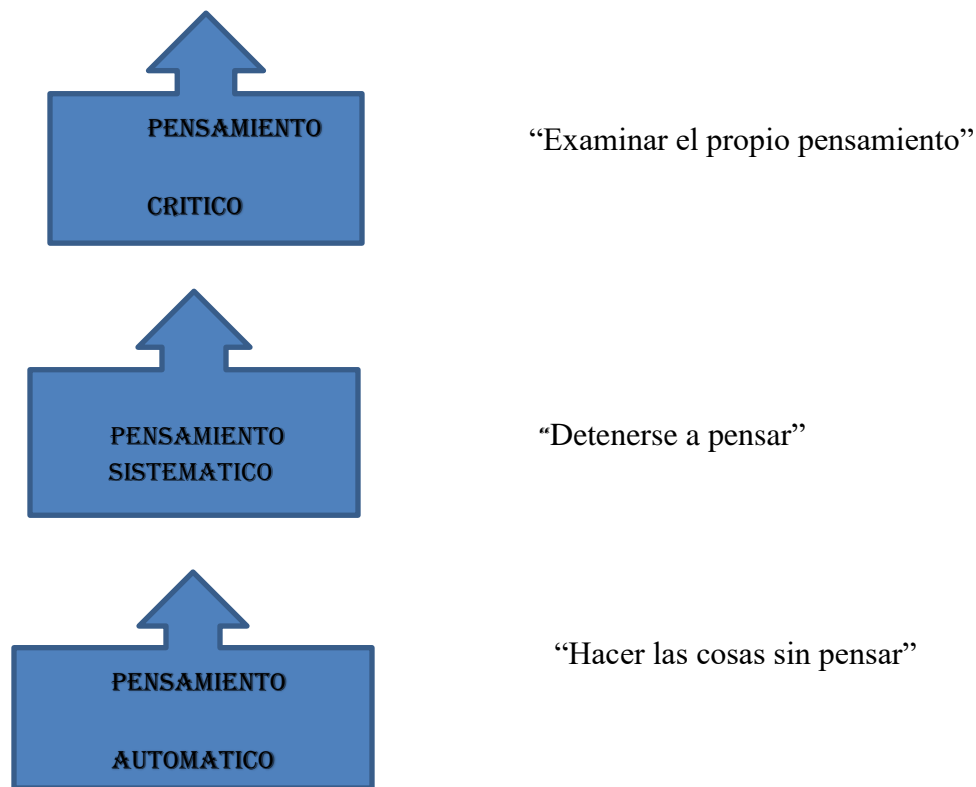
Mosterin Parte de una máxima: “El aprendizaje es un evento, que se traduce en un cambio de estado, es decir, en la manera de pensar, de sentir y de actuar del estudiante. Pero ese evento sólo ocurre como parte de una acción que llamamos estudiar. Cuando el estudiar es actividad y acción, es un proceso que se enmarca en el contexto más amplio de los procesos adaptativos y de aculturación en los que se encuentra insertado el ser humano”.

“La actividad de estudio adquiere sentido práctico en este contexto. Como subraya Mosterín (1993) una acción consta de un evento que sucede gracias a la interferencia de un agente y de un agente que tenía la intención de interferirse para conseguir que tal evento sucediese”.

La ausencia del sujeto garantiza la inexistencia de cualquier proceso, en nuestro caso un proceso académico, de adquisición del conocimiento, de desarrollo de un pensamiento crítico.

Sin querer desnudar las posibles causas que pueden motivar esta realidad de la “educación” pública colombiana, quiero aventurar una explicación respecto de los estadios que evalúan, la realidad de un sujeto (mis estudiantes) en “expectativa de desarrollar o adquirir un pensamiento crítico.

NIVELES DE PENSAMIENTO (Villarini, 1999)



“Hemos definido el “pensamiento” como la capacidad para procesar información y construir conocimiento, mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales”.

“Esta combinación puede ocurrir en forma automática, sistemática (reflexiva), creativa y crítica, de acuerdo con los propósitos que persiga el pensamiento”.

El proceso de pensamiento puede tener lugar a tres niveles de funcionamiento mental consciente. A veces actuamos “sin pensarlo mucho”, pensamos automáticamente; es decir, respondemos de modo inmediato ante los diversos estímulos del ambiente con respuestas previamente aprendidas.

Otras veces “nos detenemos a pensar”, pensamos sistemáticamente; usamos todos los recursos intelectuales a nuestro alcance (los conceptos, destrezas y actitudes) para crear nuevas respuestas a las situaciones.

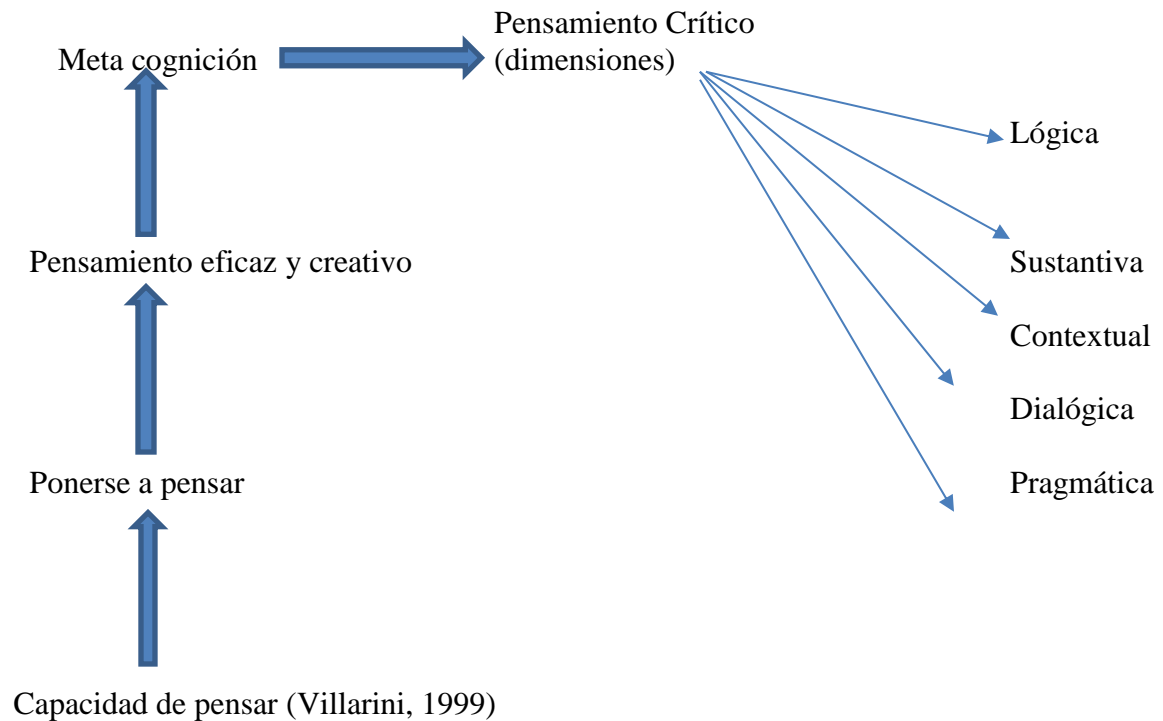
Finalmente, en ocasiones muy extraordinarias, nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento; llevamos a cabo lo que los filósofos llaman autoconciencia y los psicólogos meta cognición, nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento.

Podemos entonces someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar.

La preocupación respecto de los resultados obtenidos va en aumento cuando revisamos el proceso de los estudiantes y nos encontramos con la ubicación de la mayoría de ellos en instancias de un pensamiento automático que en expectativa podría trascender a un pensamiento sistemático si se desarrollaran estos procesos a mediano y largo plazo partiendo desde los primeros años escolares.

UN MODELO DE PENSAMIENTO CRITICO

Representación del desarrollo de la capacidad de pensar al pensamiento crítico del modo siguiente:



LOGICA: La capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez de los procesos de razonamiento.

SUSTANTIVA: La capacidad para examinarse en términos de información, conceptos, métodos modos de conocer la realidad que se posean y que se derivan de diversas disciplinas.

CONTEXTUAL: La capacidad para examinarse en relación con el contenido biográfico y social en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento.

DIALOGICA: La capacidad para examinarse con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos.

PRAGMATICA: La capacidad para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento (Villarini, 1999).

El desarrollo del pensamiento que aspiramos a promover es un proceso que el estudiante tiene que asumir y dirigir a partir de su potencial. La base para ello es la actividad de estudio y el proceso de aprendizaje que ello implica (Talizina, 1998).

CONCLUSIONES

La creación del conocimiento en las Ciencias Sociales por parte de los estudiantes de 9° se propicia potenciando el desarrollo del pensamiento crítico.

A lo largo de esta intervención se propiciaron momentos y actividades que pretendieron alcanzar este noble objetivo.

Fomentar una educación basada en un modelo pedagógico constructivista, dinámico, transversal e interdisciplinario, formando personas más humanas, teniendo en cuenta que el hombre es un sujeto de cambio que incide en la construcción del tejido humano y el bienestar de la sociedad, construyendo su conocimiento a partir de la interacción con el mundo y transformando sus propios saberes.

La intervención tomo como referencia el PEI que concibe el constructivismo como “una teoría del conocimiento que alude a la relación entre el sujeto ‘conocedor’ y el objeto ‘cognoscente’.

Afianzar el desarrollo del pensamiento crítico, para comprender la relatividad del conocimiento social y decidir ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿por qué se enseña lo enseñado?

Se pretendió dar fuerza al proceso de formación académico de los estudiantes en la escuela con el propósito de promover el desarrollo de herramientas y estrategias para crear y recrear el aprendizaje, para apropiarse del conocimiento de las ciencias sociales.

La intervención en el proceso de aprendizaje promovió formas de introducir a los estudiantes en las ciencias sociales; y propuso actividades que impactaran un número importante

de estudiantes quienes **deberían** desarrollar y adquirir herramientas que los acercaran a la adquisición del conocimiento.

En el proceso se encontraron grandes dificultades:

No se evidencio trabajo entre docentes pares, situación que limito un avance significativo y la superación de **dificultades**, cada docente se limita a sus responsabilidades que no involucran el quehacer pedagógico de otros.

El PEI está formulado dentro del marco del modelo constructivista, sin embargo, no hay coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de aula, esta situación se evidencia en la recurrencia de prácticas como: la clase magistral, la evaluación sumativa, la estandarización del ritmo de aprendizaje y de los resultados obtenidos.

Tres elementos permitieron analizar las prácticas de aula: ambiente, metodología y recursos se observa una particularidad, la tendencia a dar prioridad al desarrollo cognitivo del estudiante, dejando en un segundo plano el contexto.

La lectura etnográfica aplicada a los estudiantes evidencio diversos estilos de enseñanza de los docentes, pudiéndose notar cómo dista una asignatura de otra por la manera en que los maestros manejan las relaciones en el aula y por la forma en que organizan y hacen sus clases.

Los estudiantes distinguen varias modalidades de docentes en el manejo del ambiente al interior del aula: los que acuden al observador recurrentemente para imponer orden, los que dan “largos sermones” cuando generan indisciplina y aquellos a quienes, afirman, “les trabajan” porque les gusta como dictan y como exigen.

De acuerdo al análisis situacional se observaron tres aspectos que valen la pena re direccionar:

Fortalecer nuestro modelo pedagógico, basado en las necesidades reales del contexto, la caracterización de nuestra población educativa y la labor pedagógica, de tal forma que responda no solo a las necesidades de los estudiantes y docentes, sino también a las de los requerimientos sociales.

Desde el punto de vista del currículo, se hace urgente una revisión de la malla curricular, en relación a la cantidad, jerarquización e importancia de los temas a trabajar durante el año lectivo y en coherencia con el modelo pedagógico adoptado por la institución.

Se resalta la importancia de crear e institucionalizar espacios de construcción pedagógica entre los docentes de la IED, escenarios en los que la socialización de las practicas diarias se convierta en una estrategia que enriquezca y complemente la labor en el aula, fomentando una cultura de compartir saberes en beneficio de docentes y estudiantes. En lo concerniente a evaluación, es prioritario crear un modelo institucional que esté acorde con el modelo pedagógico definido para la institución, buscando la unidad de criterios en cuanto a los propósitos, fines e instrumentos emplear en la institución.

Que contemple matrices regidas por criterios claros establecidos desde las áreas y consensuados con los estudiantes, de tal forma que la comunidad educativa tenga claridad respecto a lo que se enseña y su relación con lo que se espera de ellos.

Basados en las unidades temáticas, se pretende eliminar la evaluación subjetiva, inexacta y basada en supuestos, por una verificación de aprendizajes reales, prácticos y certeros.

En este orden de ideas, la reflexión respecto de los procesos académicos, las dificultades encontradas en la adquisición de herramientas que los acercara al conocimiento permitieron un diagnostico objetivo de esta realidad. Se propuso un acercamiento al tema del pensamiento, las formas como adquirimos el conocimiento.

Pudimos reconocer:

Al pensamiento como la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo.

Verificar las dificultades al respecto de este proceso mental nos dio un toque de campana, que da fe de grandes inconsistencias en el proceso escolar de los estudiantes.

Las personas desarrollan habilidades para pensar a partir de ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural.

El ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones.

La percepción que se tiene entre los mismos docentes respecto de esta pregunta trascendental (¿Para qué enseñamos las Ciencias Sociales?) Se generan diferencias, que nacen desde el mismo concepto, desde la misma didáctica empleada para enseñar.

Lo anterior nos arroja a otra preocupación relacionada con las dificultades de enseñanza y aprendizaje.

Se plantean varias consideraciones:

- a) El contexto del sujeto que pretende acceder al conocimiento social,
- b) La actitud del sujeto que pretende acceder al conocimiento,
- c) La percepción respecto del objeto de conceptualización,
- d) La conceptualización de los temas (del tiempo histórico o del espacio geográfico),
- e) La comprensión de la explicación, f) Los niveles de trascendencia del pre saber al conocimiento científico.

Son todos ellos dificultades que en mi entender se constituyen en verdaderas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que por su puesto son objeto de estudio de la reflexión epistemológica.

Se ha desarrollado en esta intervención un ejercicio pedagógico que nos invita a buscar el juego más importante de todos: la meta cognición, sólo el ser humano puede pensar su propio pensamiento.

La Meta cognición es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos.

El ayudar a nuestros alumnos a ser conscientes de sus procesos de aprendizaje y cómo usarlos para comprender mejor el mundo que les rodea es la misión.

El maestro(a) se convierte así, en un entrenador de pensamiento del estudiante. Un estudiante está desarrollando su capacidad de pensamiento en el momento que demuestra interés para adquirir conocimientos, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse en forma asertiva.

En clase de ciencias sociales se estimula el desarrollo del pensamiento cuando el maestro(a) plantea situaciones que invitan al cuestionamiento, al análisis por parte del estudiante, pero también del profesor.

Ayudar al estudiante a ejercitarse y desarrollar esta capacidad intelectual es el objetivo educativo primordial de la enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento crítico. En ese orden de ideas preguntarnos respecto de las razones de ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?,

En perspectiva de la intervención debo indicar que la propuesta de trabajo no encontró el eco, la respuesta que hubiere deseado por parte de los estudiantes.

Para que haya un proceso de aprendizaje se hace necesario que haya sujetos (estudiantes) y por momentos era difícil encontrar esta presencia.

El desarrollo del pensamiento que se quiere promover es un proceso que el estudiante tiene que asumir y dirigir a partir de su potencial. La base para ello es la actividad de estudio y el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es un evento, que se traduce en un cambio de estado, es decir, en la manera de pensar, de sentir y de actuar del estudiante. Pero ese evento sólo ocurre como parte de una acción que llamamos estudiar.

Cuando el estudiar es actividad y acción, es un proceso que se enmarca en el contexto más amplio de los procesos adaptativos y de aculturación en los que se encuentra insertado el ser humano.

Se necesita una práctica asidua y deliberada para adquirir el hábito, el compromiso; aquí la responsabilidad recae en cabeza del profesor de ciencias sociales, pero también en un equipo de docentes que hagan acompañamiento a este grupo de estudiantes.

Pero adicional se necesita que haya un sujeto que esté dispuesto a construir a apropiarse el conocimiento y este sujeto indiscutiblemente es el estudiante, ausente por momentos (prolongados) del proceso más importante en un proceso de formación.

Lo normal es desarrollar competencias para resolver problemas, pero en muy poco nos volvemos cuando de plantearnos un problema se trata.

Se intentó plantear un enigma: resolver problemas versus encontrar problemas.

La necesidad de clamar por docentes que tengan claro la necesidad de formar sujetos que se enamoren por el crear, por recrear por descubrir el conocimiento en expectativa de un hombre, una mujer que aporten a la sociedad en su calidad de líderes, de ciudadanos(as) a los que les importe el tejido social.

Gritos de auxilio al Estado para que legisle a favor de la educación de nuestros niños, políticas que propendan por favorecer espacios en donde sea posible educar integralmente, dotando nuevamente a las instituciones de las herramientas necesarias para adelantar la tarea más importante que tiene una sociedad, educar a su pueblo.

Referencias bibliográficas

- Acodesi, (2005). *Propuesta Educativa de la compañía de Jesús*
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Delval, J. (2017). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Universidad Autónoma de Madrid*, 1-9.
- Dominguez Garrido, M. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- ICFES. (2015). *Informe de resultados de pruebas Saber grado noveno*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co>
- IED Técnico Comercial Mariano ospina Rodríguez. (2014). *Sistema Integrado de Evaluación Educativa*. Guasca, Cundinamarca, Colombia.
- IED Técnico Comercial mariano Ospina Rodríguez. (2015). *Proyecto Educativo Institucional* . Guasca, Cundinamarca, Colombia.
- Perkins , D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación* . Buenos Aires: Paidós.
- Villarini Jusino, A. (1999). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. San Juan, Puerto Rico: Biblioteca del pensamiento.
- Zuleta, E. (s.f). *Elogio de la dificultad*. Obtenido de <http://www.planetadelibros.com>

